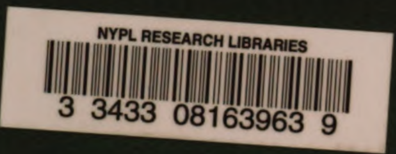
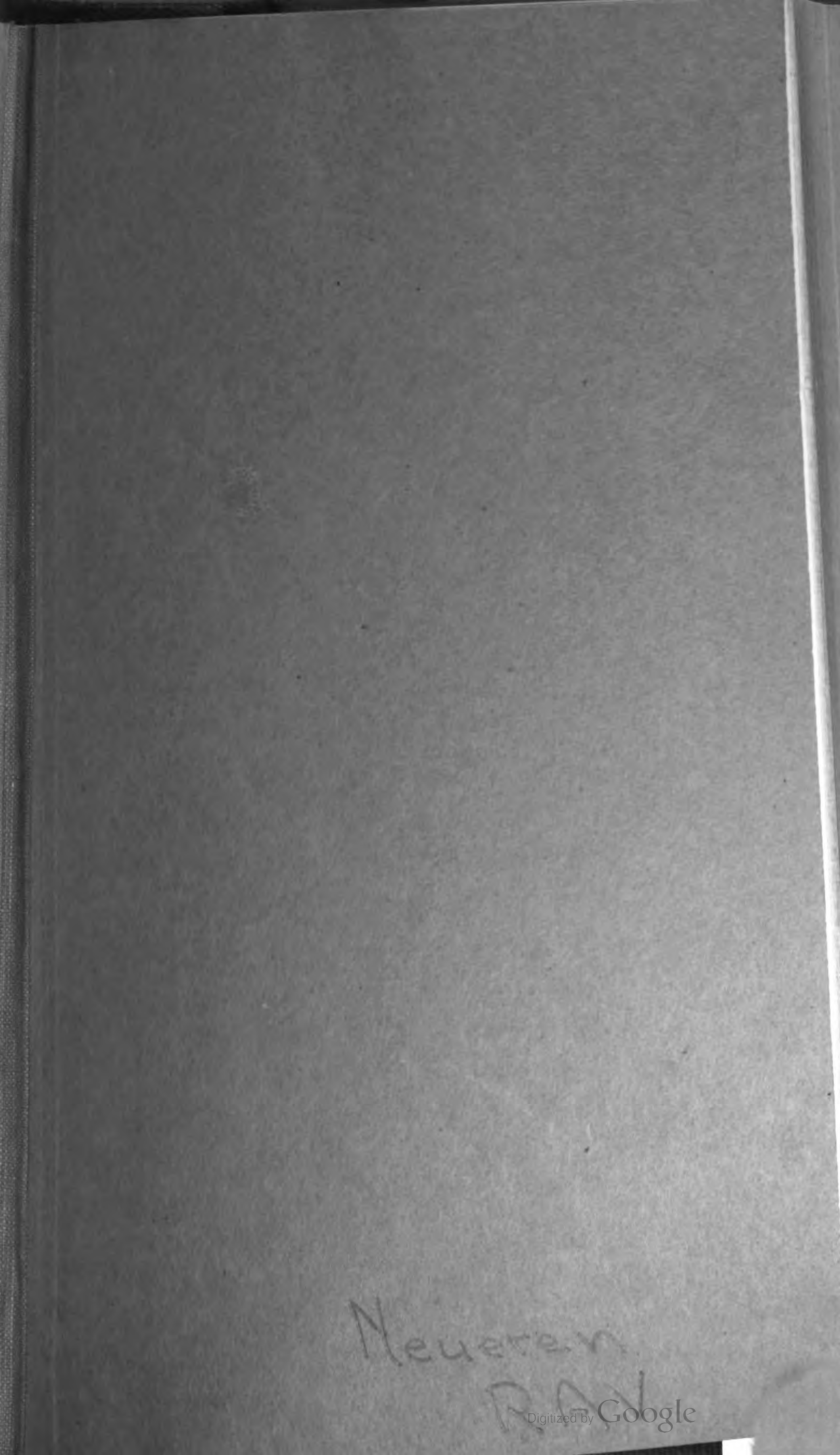

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 08163963 9


Neueren

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

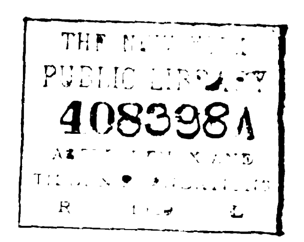
HERAUSGEGEBEN

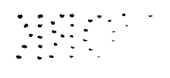
VON

WILHELM VIETOR.

ZWEITER BAND.
(PHON. STUD. BD. VIII, N. F. BD. II.)

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 810 BROADWAY.
1895.





INHALT DES II. BANDES.

BERICHTE.

BESPRECHUNGEN.

INHALT DES BEIBLATTS *PHONETISCHE STUDIEN.*

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. **APRIL 1894.** HEFT 1.

ON THE VALUE OF PHONETICS IN TEACHING MODERN LANGUAGES.

WITH PRACTICAL ILLUSTRATIONS.

A paper read before the *Modern Language Association of America*, at Columbian University, Washington, D. C., December 28, 1893.[1]

Modern civilization, in America perhaps more than in any other country, has produced two peculiar types: the professional inventor in science, industry, and trade, and the professional *method-man in instruction and education.* Both types are extremely interesting and deserve the attention of the thinker. I wish to say here a few words only about the second type in a particular department. The professional method-man in the instruction of modern languages is very rarely a real philologist, that is a teacher who has received a regular and complete college and university training and undergone a special and scientific preparation for his vocation. He is generally a *maître de langue* or *sprachmeister*, that is a teacher who either possesses by the hazard of birth and childhood, or has acquired by the accident of life, in consequence of a long sojourn abroad

[1] Dieser vortrag, mit dem ich die besprechung von Vietors *A New Method of Language Teaching (Educational Review*, november, 1893) in der pädagogischen abteilung der *Modern Language Association* eröffnet habe, erscheint hier zum ersten mal im druck und ist vielleicht geeignet, die fachgenossen in Europa nicht bloss durch die art der behandlung des bezüglichen gegenstandes vor einer sehr zahlreichen versammlung amerikanischer lehrer und lehrerinnen teilweise von sehr verschiedener vorbildung, lebensstellung und nationalität zu interessiren, sondern auch über gewisse eigentümlichkeiten und schwierigkeiten des neusprachlichen unterrichts in den Vereinigten Staaten zu orientiren. A. R.

and other favorable circumstances, a practical knowledge and a more or less thorough command of the language which he is teaching, and by which he is making a livelihood.

Among those professional method-men, some are very clever and intelligent. They are frequently excellent teachers in private schools and private lessons. They have discovered, or think they have discovered, one or two pedagogic pet-theories, and they have invented a method of their own, a *new* one, a *brand-new* one, of course. They have also published, or are about to publish, a *new* grammar and a *new* reading-book that excel or are to excel everything the world has ever seen. Most of them are exceedingly good business-men at the same time, and very often succeed in making a great deal of money. I am glad they do; and I congratulate them upon their brilliant success in life.

I certainly have no objection to, and I really like, enthusiastic and skilful *sprachmeister*. I think they are highly respectable and very useful in their way. Unfortunately, they often get troublesome and clamorous, if they become professional method-men. They are liable to consider their pet-theory or pet-theories as eternally and universally true, and their individual method as a panacea, good for every class of teachers and pupils, men or children, for every kind of instruction, for all schools, colleges and universities. The annoy other people by talking continually about *their* method, about *the new* method *par excellence*, and by trying to convince every one who is patient enough to listen, that *their* method is a sort of pedagogic gospel and ought to be piously accepted everywhere. Some of these noisy apostles, to be sure, are foolish and ignorant charlatans, especially those who start the most marvellous methods and boast that they can teach a foreign language in a month or six weeks. They hardly know what they are talking about, and sometimes do not even know practically the very elements of the language they pretend to teach.

I think America has seen for the last twenty years more professional method-men, of the good and the bad kind, than all Europe, or all nations of Western Europe, during half a century. New methods have sprung up like mushrooms in this country. You have had your 'conversational method,' your

'natural method,' your '*new* method' *par excellence*, your 'method *A*,' your 'method *B*,' your 'method *C*,' your 'method *D*' etc. — I purposely omit the real names, but I believe I might go through the whole length of the alphabet, if I should choose to indicate by letters all the various individual methods adorned with the names of their lucky and famous inventors. I dare say some of these American method-men have been very ingenious, and there is something good to be found in a great many of these so called 'new' methods. But the inventive genius of the nation, in this respect, has been so extraordinarily productive, the behavior of some professional method-men has been so noisy and annoying, and charlatanism and ignorance, in some cases, have been so obvious and so repulsive that many American philologists, and some of these are not the least respectable, feel quite disgusted with everything that looks like a 'new' method. I understand their feeling, I understand their prejudice.

I even understand what a young American scholar told me shortly after my arrival in this country. I spoke to him about the wonderful development and success of our reform-movement in Europe. He rather rashly answered: "We have too much of that stuff in America. I wish we could get rid of all those method-men and reformers." He expressed the opinion that ist is useless, confusing and injurious to science, to speak French in a French class, German in a German class, or Italian in an Italian class. I must confess the latter opinion shocked me a great deal. I was astonished to hear it uttered by a comparatively young man. In Europe, at least in Germany and the Teutonic countries of the North, you would find men openly professing such convictions only among old-fashioned and old type philologists; and these are by far the minority. The victory of reform has been too decisive and bears its fruits among the younger generations. Young scholars, in the department of Romance and English philology, in those countries, do not hold such obsolete views, or would be ashamed of avowing them.

Certainly, there was a universal outcry among philologists and professors at German colleges and universities against the so-called new method of teaching modern languages, when

Wilhelm Victor, under the *nom de plume* of *Quousque tandem*, published his famous pamphlet *Der sprachunterricht muss umkehren*, and when a certain number, at first a very small number indeed, of scholars and teachers joined him in starting the great reform-movement. At that time, about fourteen years ago, the majority of German professors were opposed to this movement and vehemently denounced the dreadful innovations of the reformers. "Their method is nothing but *sprachmeisterei.* Do they intend to introduce the *méthode de perroquet* (parrot-method), the method of the *bonne* and governess into our schools and to teach there *kellnerfranzösisch* and *kellnerenglisch* (the French and English of waiters and porters)? There is nothing wrong in our splendid school-system, for which we are envied by all the nations of the civilized world. Our instruction in modern languages is perfect. For there is nothing better in the whole world than *our* universities, *our* 'gymnasien,' *our* 'realgymnasien,' *our* 'realschulen,' *our* 'höhere bürgerschulen.'" Well, most or a great many of those adversaries who resisted our movement in this manner at first, soon found out that our instruction in modern languages at school, college and university was not perfect, and could be changed without endangering the national civilization of Germany. They have gradually been converted to our views. The governments of the German states, which generally distrust radical innovations, favor or have begun to favor, the tendencies of the 'Reformers,' who carried off the most decisive victory in the last convention of the *Association of German Neopilologists* at Berlin in June 1892.

So great a change would never have been brought about if the 'Reformers,' the first 'Reformers,' in Germany had been mere *sprachmeister* and professional method-men. For the *sprachmeister* and professional method-man have no influence upon the school-system of Germany.

In fact, so far as I know, there is not a single *sprachmeister* among the 'Reformers' in France, Germany, Austria, Denmark, Norway and Sweden.[1] I am sure, all of them, or

[1] You find the names of most of the Reformers in a list published in the January number of the *Phonetic Teacher* (*Maitre Phonétique*),

nearly all of them, in these countries, are real philologists, regularly trained and well equipped for their vocation, and many of them distinguished either as educators or authors of works and dissertations upon special topics of phonetics and of Romance, English and Teutonic philology. But they do not believe that it is *only scientific* to study Anglo-Saxon, Old-German and Old French, to write a treatise upon the *Chanson de Roland*, to clear up some obscure point of Chaucer's or Dante's life and to edit some Old-French texts, and that it is *unscientific* to study the various questions of pedagogics and methodology connected with their special science and vocation. They have learned from their own experience that the indiscriminate and servile imitation of the usual ways and means of classical philology at school and college, that is the exclusively deductive study of grammar, writing exercises about grammatical rules and forms without any regard to contents, and continual translating from one language into the other, leads to most preposterous consequences in the instruction of *living* languages. Their confidence in the classical and so-called scientific method has been shaken so much the more, as they know that the value of this method, even applied only to *dead* languages, is not beyond doubt and has often enough been contested by able teachers of Latin and Greek.

They have therefore endeavored to create by their common effort, and in accordance with some *new* scientific views obtained from the latest results of Linguistics, Phonetics and Dialectology, another method or other methods more adapted to the nature and particular requirements of living tongues; and they have not thought it *beneath their dignity as scholars and philologists* to borrow for their purpose some ideas from the unconscious methods of the mother, the nurse, the *bonne*

---

the organ of the *Phonetic Teachers' Association*, and published by the French phonetist, my friend Paul Passy in Paris. I have placed a certain number of copies of this monthly periodical at the disposal of the members of our convention, and invite herewith every one present who takes interest in practical phonetics, to join our international society. I have been commisioned by the council of the *Phonetic Teachers' Association*, to receive the annual subscriptions of American members.

or governess, and from the clever work of really intelligent *sprachmeister*, if these ideas can be useful, or are capable of being made use of, for the different branches of higher instruction.

I do not need to explain any longer the origin, development and growth of the Reform-Movement in Europe and especially in Germany. All this has been very well explained by Wilhelm Vietor in his article *A New Method of Language Teaching* (*Educational Review*, November 1893).

Prof. Vietor had been asked by the editor of the *Educational Review* to describe *his* new method of language teaching, *Vietor's* method, as it had been called by some Englishman. He very wisely refused, and chose a more general title. Indeed, there is no *méthode Vietor*, no more than a *méthode Passy* or a *méthode Jespersen* or a *méthode Kühn* or a *méthode Rambeau* etc. The *Reform-Method*, as I like to call it, is the joint work of all the 'Reformers' in France, Germany, Austria, Denmark, Norway and Sweden, modified, of course, according to individual inclinations, characters and talents, but certainly not invented by any individual or individuals for furthering private interests, for flattering pride and self-love, and for making money. In Europe, it is very often called the 'New Method.' But I think Prof. Vietor ought not to have chosen this name for entitling his article in the *Educational Review*.[1] It reminds you too much of your 'New Method' or rather your numberless new methods; and if you consider only the details, and not the whole, of our programme, I think you will not discover many *new* things in it. Indeed, we 'Reformers' readily admit that we owe a great deal to all those new and newest methods in America as well as in Europe, to the 'new method' *par excellence*, to the 'conversational method,' to the 'object lesson

[1] Wie schon *N. Spr.* I s. 495 erwähnt ist, rührt gerade die fassung des titels von prof. Butler, dem hsg. der *Ed. R.*, her. Wenn ich nicht irre, hatte ich statt *A New Method* etc.: *Our "New Method" of Language Teaching* geschrieben. Damit war wenigstens angedeutet, dass das ominöse *new method* nicht als aushängeschild, sondern als zitat zu verstehen sei. W. V.

method,' to the 'natural method,' and I do not know how many other methods previous to ours.

Inductive and not deductive study of grammar during the first years of instruction, speaking the foreign language as much as possible from the beginning, acquiring an extensive knowledge of idioms and words by means of object lessons, by continual reading, by writing and speaking upon subjects the pupil knows and understands perfectly, — all this and more has been already insisted upon and recommended by the great pedagogic philosopher Comenius. In fact, such or a similar method is as old as the intercourse between civilized nations, and has been consciously and unconsciously practised everywhere whenever members of one nation have been obliged to learn the language of another nation in friendiy or hostile contact. The most obdurate grammarian cannot help going through the same or a similar process, if he stays in a foreign country and desires, or is forced by circumstances, to converse with the natives. He necessarily distrusts his own theories, and involuntarily does as everybody else would do in this case.

In accordance with the views held by the well-known latinist Perthes, I have shown, in a treatise published in the *Englische Studien*, that the so-called *new method*, at least in some of its features, is in reality the old one and prevailed even in the study of Latin as long as Latin was, so to say, a living language, that is, artificially kept alive in the schools of Germany and Western Europe, and that the so-called old and venerable classical method, in its strict form, based upon deductive grammar and translation, is, comparatively speaking, an innovation and began to be practised with consistency and carried out with all its objectionable consequences at a rather late period, when Latin gradually ceased to be written and spoken, in their intercourse, by all the scholars throughout the civilized world.

What is really new in the 'reform-method' or, what Vietor calls, the 'new method'? It is not much; yet what is new, is, I think, significant enough.

(1) All the available methods and experiences of present and former instructors and educators have been carefully

tested and adapted to the aims of higher instruction in different schools and countries and, after many hesitations and contradictions, finally systematized and *placed on a truly scientific basis* by men of equal aspirations, but of different nationalities, all of them acquainted with psychology, pedagogics and the latest results of philology and phonetics.

(2) A new factor, only one, but a very important one, has been added to the rest: *Phonetics.* For phonetics (I mean, of course, practical phonetics) is an essential part, the characteristic mark, the central point of the 'reform-method.' It is for this reason that the reformers sometimes call it the 'phonetic method' *par excellence*; and I believe it is a more correct, a more appropriate and, certainly, more expressive name than 'new method.' The reformers, when they began their joint work, about ten or fifteen years ago, were mostly young men, a few of them very young men. It would have been exceedingly strange, if they had not immediately paid the closest attention to, and tried to profit by the marvellous results of the new science of phonetics, which was just flourishing at that time, owing to the researches of men like Melville Bell in America, Sweet in England, Storm in Norway, and Sievers in Germany. Indeed, they very soon recognized the great value of phonetics in teaching modern languages, and some of them, like Passy in France, Victor in Germany, and Jespersen in Denmark have become distinguished specialists in the theoretic part of this science.

What is the value of phonetics in teaching modern languages?

I have always taken a particular and nearly exclusive interest in practical phonetics, that is, in phonetics as an auxiliary science in connection with philology and instruction; and I trust I am pretty well prepared to answer this question, since I have had a rather long experience (more than twelve years' experience) especially in the phonetic part of the 'reform-method' in schools of very different tendencies and with pupils and students of very different ages.

(1) Phonetics are useful, above all, of course, *for learning a correct pronunciation and acquiring some facility in speaking*

a foreign language, for example French.[1] There is no doubt the purely natural and conversational method, the parrot method (*méthode de perroquet*), works quite well, in this respect, with very young pupils in a small class. Yet some phonetic training, together with a few explanatory remarks that are not beyond the comprehension of children, cannot but have a good effect even in such lessons; and it would be highly desirable, if children could already get a rudimentary knowledge of phonetics with regard to their mother-tongue in elementary classes before beginning to learn a foreign language.

If I am not very much mistaken, the teacher of modern languages at high schools and colleges, in America as well as in Europe, has to count on the possibility of crowded classes, and he generally has to instruct young men and women, or boys and girls who are no more children, and who, with, and in consequence of, the growth and development of their power of reasoning, have lost a great deal of their original faculty of direct imitation. He is therefore compelled by the force of circumstances to resort to phonetics, if he wishes his pupils to acquire a fair or good pronunciation; and the more numerous and the older they are, the more necessary it will be for him to use phonetics as a means of instruction. Let us suppose he 'hates phonetics,' and is unable or unwilling to give his students any phonetic explanations, but he knows French practically very well and is an energetic and enthusiastic teacher. It is most likely he will insist upon French being spoken in his lessons. If he really succeeds in making the students speak the foreign language, which is not an easy undertaking without phonetics, the loss will be nearly as great as the gain. Perhaps, they all will learn to speak French very fluently, but the majority of them will pronounce badly, and their pronunciation will be spoiled for a long time — or for ever, precisely because they *have learned* to speak French fluently.

I presume he very frequently corrects mistakes at the beginning, and his own pronunciation is perfect. They also

[1] In order to be more concise and avoid unnecessary repetitions and lengthy periphrases, I shall often speak only of French, in the course of my discussion, without intending to restrict my remarks to this language alone.

recognize at first that there is an immense difference between *his* pronunciation of the foreign language and *theirs*, and they try to do better. But they never learn what the real cause of their mistakes is, and they never understand why *his* pronunciation is right, and *theirs* wrong in particular cases and in general. Their natural inclination to yield to the dear, old phonetic habits of their mother tongue is too strong. Correcting and being corrected incessantly is getting tiresome. After some time, there will be a silent agreement, a compromise between the parties. The students will take pains to pronounce correctly a few of the foreign sounds, generally the strangest and those which seem to be the most difficult; and the teacher will be satisfied if they replace the other foreign sounds by similar ones of the phonetic systems of their native dialect. *They* will get used to *his* pronunciation, and *he* will get used to *their* pronunciation. Teacher and pupils will understand each other perfectly well, and not bother each other any more.

Some of these students will doubtless pronounce French better than others, as it always happens, because they have a good ear and have been so fortunate as to preserve since their childhood the faculty of directly imitating foreign sounds. They also will probably improve their pronunciation later on, and perhaps acquire an excellent pronunciation by means of private instruction, continual intercourse with foreigners, and a long, well employed sojourn in France. But these are *exceptional* cases. The others, who have not been so well endowed by nature, will keep their English-French or German-French pronunciation through their whole life, if they do not choose to abandon their self-deception and submit to a radical cure, a *late* phonetic drill, which has a great many inconveniences. Some of them will get conceited, because they have conversed with natives a great deal and have lived abroad for a long time, and *know* they speak French with much facility. They will play French comedies and recite French poetry, but they will never change a jot of their pronunciation, since they think it perfect or good enough, and are unable to perceive the difference between their pronunciation and that of the natives. I know some well-educated Germans who have lived in this country for twenty years: they speak English

very fluently indeed; but the phonetic system they practise in their peculiar English is *gutes, biederes deutsch* (genuine honest German) with some particular features of their provincial dialect. On the other hand, I have been acquainted with some Americans and Englishmen who know Paris better than New York or London: they get along splendidly everywhere in France, but their pronunciation of French is 'pure English undefiled.'

(2) Phonetics are useful *for learning to write* French. For instance, the English or American student is not directed by his language-instinct or *sprachgefühl* acquired from the habits of his own mother-tongue to distinguish the different genders of nouns by different forms of the definite and indefinite article; and he is, therefore, naturally inclined to confound *lə (le)*, *œ̃ (un)* with *la (la)*, *yn (une)*, — and *la (la)*, *yn (une)* with *lə (le)*, *œ̃ (un)* in speaking as well as writing. Let us suppose he pronounces *lə tɛ:*, *lə mõnd* (English ə, of course) and *ən məzõŋ*, *ən ʒa:dẽŋ* (*ən* or *ə*, more or less nasalized, English ə, of course) instead of *la tɛ:r (la terre)*, *lə mɔ̃:d (le monde)* and *yn me:zɔ̃ (une maison)*, *œ̃ ʒardɛ̃ (un jardin)*. His mistakes are occasionally or frequently corrected by the teacher, whose pronunciation is faultless. However, he is not told that in English, the word-stress being very strong, all the unstressed vowels generally change, or tend to change, into the neutral ə-sound (ə in the second syllable of *father* and *Asia*), but that in French, the word-stress being comparatively very weak, and articulation being, as a rule, stronger and more careful, unstressed vowels are more liable to remain unaltered and especially those contained in the different forms of the definite and indefinite article *lə (le)*, *la (la)* — *œ̃ (un)*, *yn (une)* are always distinctly pronounced. He never learns what the real cause of his mistakes is, and why *he* has a tendency to pronounce alike *lə* and *la* on one side, and *œ̃* and *yn* on the other. He certainly tries to imitate his teacher's pronunciation; he also succeeds sometimes in doing so, or, at least, in replacing the strange sounds *ə*, *a* — *œ̃*, *y* he hears by similar vowels borrowed from the phonetic system of his native dialect. But he usually prefers, despite all corrections and admonitions, to yield to his natural inclination and to pronounce indiscriminately *lə tɛ:*, *lə mõnd*

(English ə) and *ən mezõŋ*, *ən ʒa:dẽŋ* (*ən* or *ə* more or les nasalized. English ə). How can one expect him to distinguish in writing *la terre — le monde, une maison — un jardin*?

(3) Phonetics are useful *for learning to feel vividly the particular beauty, and understand fully the distinctive and characteristic qualities of the literature, prose and poetry,* of a foreign nation. For instance, an American, an Englishman, a German, in short, every Teuton, provided he has not learned to speak French in his childhood or early youth by continual intercourse with natives, is unable, or almost unable, to appreciate the peculiar charm of French verse, and realize its metre and rhythm, if he does not know anything about word-stress, intonation and the difference of the phonetic systems of French and his own mother-tongue. Let us suppose a student learns at college that a certain number of different kinds of caesuras *(césures)* are to be found in the Alexandrine verses of Victor Hugo's dramas. This fact, in itself, may be very valuable for a scholar who knows French thoroughly. But it is worthless and entirely useless for the student, if he is incapable of pronouncing one single line of Victor Hugo's poetry correctly and fluently, if he cannot utter ten French words, without producing a real caesura, a most shocking stop, a 'glottal catch' at least four or five times.

(4) Phonetics are highly important and absolutely necessary *for the grammatical study of a living speech.* The adherents of 'Reform' have often been accused of neglecting this part of linguistic instruction. This is a strange mistake. They certainly are opposed to the traditional way of learning grammatical forms and rules, and to the traditional kind of composition-exercises at the beginning of language-teaching at school and college (*im anfangsunterricht*). But they know very well that a thorough, systematic and scientific study of grammar, at the end of the course or after some years of elementary instruction, is exceedingly useful and quite indispensable for every one who wishes to get more than a superficial and merely practical knowledge of the foreign tongue. On the other hand, they firmely believe that, also in regard to grammar, living languages ought not to be taught as dead languages, and that their grammatical study, inductive at the beginning,

and deductive at the end, ought to be founded, through the whole course, upon phonetics. Only in this way, the student of English, German or French will learn to understand fully that he is studying a living speech, which necessarily undergoes the process of slow, but continual change, and not a dead language like Latin and Greek, and that the letters and combinations of letters he sees in writing, are mere symbols, representing very imperfectly the language as it is really spoken to-day, and being partly the residue of by-gone linguistic stages of the same language.

What I have said as yet upon the value of phonetics in teaching modern languages, has been more or less theoretic, and may be easily contradicted, in a theoretic form, by any one who does not know phonetics and has never tried to make use of phonetics in his own instruction. I think I need not continue in this place the discussion of the same topic, as far as it has been purely theoretic. Those who feel interested in the matter, will find more details in my article *Phonetics and Reform-Method* in the last three numbers of the *Modern Language Notes*, and in several papers and treatises upon the same or similar topics, which have been published in Germany, and mentioned in that article.[1]

In the rest of my paper, I intend to give only *practical illustrations* of the value of phonetics in teaching modern languages, and show by a few examples how I make use of my sound-tablets in my classes before I begin to study some phonetic texts with them. The French and English sound-tablets were composed and edited by me, five years ago, for the use of German colleges, and published by Otto Meissner in Hamburg. I have placed at the disposal of the audience about fifteen copies of my pamphlet *Die phonetik im französischen und englischen klassenunterricht*, and you find there, on pp. 4—5 and 21—22, the same French and English tablets on a reduced scale. The two German tablets, which I composed and used on the occasion of a public lecture that I had to deliver at Hamburg two or three years ago, have not yet been published by a book-seller.

[1] Cf. *Modern Language Notes*, June, November and December, 1893.

I have selected the *French tablets* for the purpose of my illustrations to-day, because I am just now quite familiar with all the particularities of French phonetics, having taught only French, this and last year, at the Johns Hopkins University; and since I have the intention of giving only a few specimens of my explanations, I shall speak, here, principally or exclusively about *French vocalism*. Every expert knows that this part of French phonetics is by far more difficult for an English speaker than consonantism (excepting *r* and *l*). I should certainly prefer to speak particularly about French consonants, if I were treating the same subject under the same conditions before a German audience especially in Central or Southern Germany.

I beg your pardon in advance, Ladies and Gentlemen, if I am to use pretty often, in the course of my discussion, the imperative form and the second person. For shortness' sake, I shall be obliged to proceed sometimes as if I were speaking to one of my classes.

Some adversaries of the phonetic method fancy that the phonetist likes to waste his time in delivering a long and pedantic preliminary discourse upon the nature and origin of sounds in general, and talking for hours and hours about the various parts of the body that serve, directly and indirectly, to produce the human voice. This is, surely, not *my* case, as far as class-teaching is concerned. I like to enter *in medias res*, and speak about the formation of the various foreign sounds at once. The first time I explain the tablets, I call the students' attention only to the most important facts of French phonetics, try to finish the matter, provisorily of course, in two or three lessons, and leave the rest to later explanations. For the tablets have to be repeated afterwards several times, at first in half an hour, and finally in a few minutes at the beginning of every lesson, until the teacher feels sure that nearly every student is capable to pronounce pretty correctly all the French sounds and key-words. On these occasions, there will be plenty of time to treat a few details of French and English phonetics more thoroughly and make some general remarks about the purely physiological part of phonetic science.

There are two facts which are easily misunderstood and forgotten by everyone accustomed to an exclusively literary study of foreign languages and to a strange, almost hieroglyphical orthography of his native language, and which I have to insist upon from the beginning and impress upon the student's mind during the whole course:

(1) While treating questions of phonetics, I speak *only of sounds* and *not of letters.* Every sign on the tablets of one language indicates only one sound and always the same.[1] If I pronounce *α*, I mean only the sound *α* (Â*me*) and neither *a* (French *pAge*) nor *æ* (English *cAp*) nor *ei* (English *slAte*) nor the English designation of the letter *r* (*α:* or *αə*); and if I pronounce *i u*, I mean only the sounds *i* (French *dIre*) and *u* (French *tOUr*) and not similar English sounds for instance in *kEY* and *spOOn*, and, certainly, not the names of the letters *e* (*ij*) und *u* (*ju:*) in the conventional English alphabet.

(2) *French sounds, and especially French vowels have no equivalents in the phonetic system of English.* This fact seems to me even more important than the first. I consider it extremely dangerous to say to an English student or to an American student of English descent: Pronounce French *e* in *j'*AI ÉTÉ like or nearly like *ei* in *slAte.* But it is very useful, of course, to let the student find all the analogies of the phonetic system of his native dialect, which he is sure or likely to take for identities at first, and to compare occasionally a series of sounds on one of the two French tablets with the different, but more or less similar vowels, diphthongs or consonants on the corresponding English tablet.

---

[1] For practical reasons, similar sounds have been represented by the same symbols on the corresponding tablets of the other language.

The advantages of an international alphabet for the purposes of practical phonetics are so obvious that I have preferred to replace, in my paper, the signs used in the tablets and in my pamphlet, as far as they differ, by those employed in the *Phonetic Teacher* and adopted by the *Phonetic Teachers' Association.* Cf.

Pure Vowels	*α*	*a*	*ε*		*e*	*i*
			(*ɔ*)		(*o*)	(*u*)
			(*œ*)	(*ə*)	(*ø*)	(*y*)

Nasal Vowels *α̃ ε̃ ɔ̃ œ̃.*

I begin with the three French vowels *a i u*, and pronounce them, while pointing at their respective places in the vocal triangle. One of the students has to repeat the three sounds, but is likely to pronounce them in the English fashion: *a* (*fA*ther), *i* (*k*EY or *fist*), *u* (*spoon* or *full*). Never mind. He knows or learns, by his own experience, at least that, in pronouncing *a*, English or French, his tongue holds a "neutral" position, that is, a position which is nearly the same as when he is simply breathing and not speaking, and why, compared with *a*, in regard to the position of the front or the back of his tongue near the front or the back of his palate, *i*, English or French, is called a high-front vowel, and *u*, English or French, a high-back vowel. Now, I pronounce again French *a i u* and show that my articulation, perhaps somewhat exaggerated for the occasion, is very different from his, when he pronounces English *a i u*.

Try, I say to the students to imitate my articulation exactly, and follow my directions. Protrude, and round as much as you can, your lips; they form a round aperture like a small circle; the position of your tongue may be about the same as in English, but move and raise your tongue with some energy, and press its back with much vigor on the back of your palate: *u* (French *tour*, *route*). — Retract the corners of your mouth; the lips form a narrow, long aperture like a slit; put forward your tongue as far as you can; press vigorously its blade on the front of your palate, and its point on your lower teeth: *i* (French *dire*, *il dit*). — Do not change the form of your lips, but keep your mouth wide open, jaw-bones and teeth asunder; the neutral position of your tongue in English is somewhat different (flat and slightly raised) but does not change very much the acoustic effect: *a* (*Âme*, *pAs*).

If the students are able to understand these directions perfectly well and carry them out accurately and without hesitation,, after some practice, the rest will be comparatively very easy.

I pronounce slowly and carefully all the normal front-vowels *i* — close *e* (*j'AI* *ÉtÉ*) — open *ɛ* (*pÈre*, *je vAIs*) — *a* (*rAre*, *rAt*), and then — *a*; and, in the same manner, all the normal back-vowels *u* — close *o* (*côte*, *mot*) — open *ɔ* (*l'or*, *robe*), and

then, again, — *a*. Tongue and lips move slowly, but vigorously, at first, from the *i*-position (tongue raised and stretched forward, lips retracted with narrow opening) and, afterwards, from the *u*-position (tongue raised and drawn backward, lips strongly rounded) to the neutral *a*-position.

I now skip several details of my explanations, and only state that, in practising all these sounds and, later on, the key-words containing them, a hard and lively struggle is going on between teacher and students. For they are inclined to confound close *e* and *o*, simple vowels in French, with the English diphthongs *ei* and *ou* (*slAte*, *bone*), diphthongs at least in British pronunciation and, generally, also in that of Americans of English descent, moreover open *ɛ* (French *pÈre*) with English *ɛ* in *pAir*, *cAre* (wide pronunciation, *r* either entirely dropped or replaced by a vowel-glide) and *ɔ* (French *l'or*, *robe*) with English *ɔ* in *All*, *body* (two varieties of *ɔ*, both of them nearer to *a*, lips not rounded), and finally *a* (French *rAre*, *rAt*) with English *æ* in *cAp*, *rAt* (nearer to open *ɛ* than to *a*). They will doubtless continue to make a great many mistakes for a long time; the habits of the mother-tongue are too powerful. But being continually assisted in their efforts by the example of the teacher, they are soon enabled to pronounce the genuine French vowels correctly, whenever they are attentive; and they realize, by their own experience, the great difference between, what is called, *wide* pronunciation prevalent in English (comparative *looseness* of the organs of speech, especially the tongue, in speaking) and, what is called, *narrow* pronunciation prevalent in French (comparative *tenseness* of the organs of speech, especially the tongue, in speaking).

At last, I pronounce the 'abnormal' or rounded front-vowels *y* (*pur*, *duc*) — close *ø* (*crEUse*, *crEUx*) — open *œ* (*flEUre*, *nEUre*), omitting for the present *ə* (*lE dEgré*). The succession of these three rounded front-vowels agrees exactly with that of the three normal front-vowels *i* — close *e* — open *ɛ*, and that of the three normal back-vowels *u* — close *o* — open *ɔ*. — Try to pronounce, I say to the pupils, *u* with your lips and *i* with your tongue, that is, combine the *u*-position of your lips with the *i*-position of your tongue; think of what you are doing with your lips when whistling: *y*. — Combine the *o*-position of your lips with the *e*-position of your tongue,

and, then the ɔ-position of your lips with the ɛ-position of your tongue: *œ* — *œ*. — You perceive the difference between close and open in regard to the resonance-chamber of the mouth is more distinctly marked in French than in English. Compare *œ* — *œ*, *e* — *ɛ*, *o* — *ɔ*.

The vowels *y* — *œ* — *œ* would be extremely difficult for the students without phonetics. They are tempted to pronounce, instead of French *y*, a strange sort of unrounded *y*, either a purely artificial formation caused by their desire of imitating the foreign sound acoustically, or a natural sound that may exist in their dialectical pronunciation, heard by me often among the lower classes and sometimes among educated people in America: *wy:ld* = *wœ:ld* (*world*), *θy:d* = *θœ:d* (*third*). In endeavoring to imitate French *œ* or *œ*, they generally hesitate between three sounds of their native vocal system: *œ* (two varieties) in *son* and *turn*, *ə* in *valour* (second syllable). These three English sounds are, all of them, unrounded and require a very different articulation, but bear a faint resemblance to French *œ* (*creux*) and *œ* (*neuf*) in their acoustic impression.

French *ə* (*le degré*) is an intermediate sound, between close *œ* and open *œ*; it is a *voyelle mixte*, mixed vowel (intermediate position of the tongue, between that of front-vowels and that of back-vowels), and is found only in unstressed syllables, just like the frequent English *ə*-sound (*valour*, *father*, second syllable). — Pronounce your English *r*, but try to round your lips at the same time and you will obtain a real French *ə* (*le degré*). Or I say in the first lesson: 'It is not necessary for a foreigner to know immediately all the niceties of French. If you pronounce E (*le degré*) like a short open *œ* (*neuf*, *jeune*), you will not make a very serious mistake.' — The genuine French sound *ə* is more easily acquired by practice than by theory. I will be sufficient, later on, to understand and feel the difference of *ə* and short open *œ* in an unstressed syllable by comparing the two groups of words: *Je le redonne* — *Je leur donne* (*ʒlərdɔn* — *ʒlœrdɔn*).

Many pupils, who nasalize their English vowels, are inclined to nazalize all the French vowels.

I generally speak about this defect when I treat the French nasal vowels, that is, vowels pronounced by mouth and nose, forming one resonance-chamber.

The longer line of the vocal triangle *α* — *i* represents in a rough manner the tongue stretched forward and becoming, as it were, longer, and the shorter line *α* — *u* betokens the tongue drawn back and bent and becoming, as it were, shorter. The places of *i* and *u* in the triangle indicate the highest points the tongue reaches in regard to the front or the back of the palate. Those of *α* and the other vowels explain themselves accordingly. The rounding of lips is symbolized by a round parenthesis: (*u*), (*y*) etc.

The student, looking at the vocal triangle, can confirm by mere sight his experience that there is a strong tendency, in speaking French, to stretch the tongue forward and to round the lips; and he understands fully that the French language has a basis of articulation wholly different from that of his mother-tongue.

Some of the key-words have been mentioned and practised occasionally in the course of my explanations, but all of them ought to be mastered as soon as possible by every student of the class.

1)	*α*	*ÂME, ÂNE*	—	*PAS*
	a	*RARE, PAGE*	—	*RAT, FEMME*
2)	*e*		—	*J'AI ÉTÉ*
	ε	*PÈRE, NEIGE*	—	*TEL, JE RAIS*
3)	*i*	*DIRE*	—	*IL DIT*
4)	(*o*)	*CÔTE, ROSE*	—	*MOT, ROSÉE*
	(*ɔ*)	*L'OR*	—	*DORER, ROBE*
5)	(*u*)	*TOUR*	—	*ROUTE*
6)	(*ø*)	*JEÛNE, CREUSE*	—	*DÉJEUNER, CREUX*
	(*œ*)	*HEURE, FLEUVE*	—	*JEUNE, NEUF*
	(*ə*)		—	*LE, ME, TE, DEGRÉ*
7)	(*y*)	*PUR*	—	*DUC.*

The key-words on the left side contain long vowels; in those on the right side, the respective vowels are short or less long.

Though French articulation, as a rule, is very vigorous and careful, several vowels, especially *e* — *ε*, *o* — *ɔ*, *ø* — *œ*, tend to be less distinctly pronounced and lose something of their original character in unstressed syllables. Close *e* and open *ε*, close *o* and open *ɔ*, close *ø* and open *œ*, being generally short in this position, are apt to be interchanged with each other

or replaced, respectively, by intermediate sounds, *voyelles mixtes*, mixed vowels (see above):

(1) *e* — *ɛ* — *ë*. For instance, *ete* = *ëte* (*été*); *ʒetɛ* = *ʒëtɛ* = *ʒɛtɛ* (*j'étais*); *mëzɔ̃* = *me:zɔ̃*, originally and outside of Paris, often, *mɛ:zɔ̃* (*maison*).

(2) *o* — *ɔ* — *ö*. For instance, *kɔmɑ̃* = *kömɑ̃* (*comment*); *roze* = *röze* (*rosée*); *mɔvɛ* = *mövɛ*, in dialectic pronunciation also *movɛ* (*mauvais*).

(3) *ø* — *œ* — *ə*. For instance, *ʒø:n* (*jeûne*), *dejøne* = *deʒəne* = *deʒœne*, very frequent in Parisian pronunciation (*déjeuner*); *ʒœn* (*jeune*), *œ̃ʒœnɔm* = *œ̃ʒənɔm* in rapid pronunciation (*un jeune homme*).

A similar observation may be made about *a* — *ɑ* — *ä* in unstressed syllables.

The only intermediate vowel that has been marked on the tablet, is *ə*. For *ë* and *ö* (and especially *ä*) are not very important, since they can be always replaced by *e* and *ɛ*, *o* and *ɔ* (and especially *a* and *ɑ̃*), without inconvenience, and are not easily distinguished from them by the ear. However, *ə* is a regular and very frequent sound in the vocal system of the French language. It is not only pronounced occasionally instead of *ø* or *œ*, but it represents habitually in pronunciation what is called by grammarians *e muet*, mute *e*, in the common spelling of a great number of words: *le, me, te, degré*. The importance of French *ə* is increased by a particularity: it is subject to elision under certain conditions which the phonetic part of French grammar has to define. Cf. *ʒə lvwa* = *je le vois*.

After the *pure vowels*, I use to explain in my class the *nasal vowels*, the rest of the first tablet, and. then, the *consonants* and, finally, the *so-called diphthongs* on the second tablet. But I trust my rapid sketch of the *pure vowels* has been sufficient to show you how I am accustomed to make use of sound-tablets in my instruction before I begin to read phonetic texts or to speak French with my students.

I thank you, Ladies and Gentlemen, for your kind and undiminished attention.

Baltimore, Md. A. RAMBEAU.

ÜBERSETZUNGEN AUS DEM ENGLISCHEN

MIT BEIFÜGUNG DER URSCHRIFT.

---

1. FÜNF GEDICHTE VON TENNYSON.

IN MEMORIAM.

X.

I hear the noise about thy keel;
I hear the bell struck in the night:
I see the cabin-window bright;
I see the sailor at the wheel.

Thou bring'st the sailor to his wife,
And travell'd men from foreign lands;
And letters unto trembling hands;
And, thy dark freight, a vanish'd life.

IN MEMORIAM.

X.

Ich höre, wie das schiff sich naht,
Ich hör' der landungsglocke ton,
Ich sehe seine lichter schon,
Ich seh' den steuermann am rad.

Du bringst den seemann seinem weib,
Und reisende aus fernem land,
Und briefe wohl von teurer hand,
Und — uns des freundes toten leib.

So bring him: we have idle dreams:
This look of quiet flatters thus
Our home-bred fancies: O to us,
The fools of habit, sweeter seems

To rest beneath the clover sod,
That takes the sunshine and the rains,
Or where the kneeling hamlet drains
The chalice of the grapes of God;

Than if with thee the roaring wells
Should gulf him fathom-deep in brine;
And hands so often clasp'd in mine,
Should toss with tangle and with shells.

XI.

Calm is the morn without a sound,
Calm as to suit a calmer grief,
And only thro' the faded leaf
The chestnut pattering to the ground:

Calm and deep peace on this high wold,
And on these dews that drench the furze,
And all the silvery gossamers
That twinkle into green and gold:

Calm and still light on yon great plain
That sweeps with all its autumn bowers,
And crowded farms and lessening towers,
To mingle with the bounding main:

Calm and deep peace in this wide air,
These leaves that redden to the fall;
And in my heart, if calm at all,
If any calm, a calm despair:

Calm on the seas, and silver sleep,
And waves that sway themselves in rest,
And dead calm in that noble breast
Which heaves but with the heaving deep.

So bring ihn: wir gewohnheitsnarrn,
  Vom bild der ruhe hier verführt,
  Das bis ins tiefste herz uns rührt,
Wir träumen, 's lässt sich besser harrn

Und ruhen unter sonn' und stern
  Wo heimatluft das grab umweht,
  Wo fromm der landmann im gebet
Vom kelche trinkt am tisch des herrn,

Als wenn — mit dir — der brandung wut
  Ihn wirbelnd hin zur tiefe schickt,
  Wenn tang und seegras fest umstrickt
Die hand, die oft in meiner ruht'.

XI.

Still ist der tag, still wie das grab,
  Still, wie es stimmt zu stillem gram;
  Nur durch die welken blätter kam —
Rasselnd im fall — die eichel herab.

Friede und ruh' am hochland hier,
  Und auf dem tau am ginsterstrauch,
  Und auf den spinnenfäden auch,
Glitzernd in grüngoldner zier.

Ruhe und licht auf dem grossen plan,
  Der von des herbstes hauch umwebt,
  Von hof und stadt und dorf belebt
Sich senkt zum fernen ozean.

Friede und ruh' in der weiten luft,
  Dem laub, gerötet vor dem fall,
  Und auch in mir, wie überall,
Nur ruhe, doch die ruh' der gruft.

Ruh' auf dem meer, wo traumdurchbebt
  Die welle selbst sich wiegt zur ruh';
  In jener brust auch todesruh',
Die nur sich mit der woge hebt.

XIV.

If one should bring me this report
That thou hadst touch'd the land to-day,
And I went down unto the quay,
And found thee lying in the port;

And standing, muffled round with woe,
Should see thy passengers in rank
Come stepping lightly down the plank,
And beckoning unto those they know;

And if along with these should come
The man I held as half-divine;
Should strike a sudden hand in mine,
And ask a thousand things of home;

And I should tell him all my pain,
And how my life had droop'd of late,
And he should sorrow o'er my state
And marvel what possess'd my brain;

And I perceived no touch of change,
No hint of death in all his frame,
But found him all in all the same,
I shoul not feel it to be strange.

XVIII.

'Tis well; 'tis something; we may stand
Where he in English earth is laid,
And from his ashes may be made
The violet of his native land.

'Tis little; but it looks in truth
As if the quiet bones were blest
Among familiar names to rest
And in the places of his youth.

Come then, pure hands, and bear the head
That sleeps or wears the mask of sleep,
And come, whatever loves to weep,
And hear the ritual of the dead.

XIV.

Wenn einer käm' und zu mir spräch',
  Du träfest heute bei uns ein,
  Und ich ging hin, dabei zu sein,
Und harrte still am landungssteg,

Und stände leidversunken dort
  Und säh', wie sich die menge drängt,
  Wie der und der hervor sich zwängt,
Die seinen grüsst mit hand und wort,

Und dann trät' aus dem knäul heraus
  Der mann, der mir ein halbgott war,
  Und reichte seine hand mir dar
Und fragte mich um heim und haus,

Und ich vertraut' ihm meinen gram,
  Und wie mein leben jetzt so leer,
  Und wenn er dann bekümmert wär'
Und fragte, wie das alles kam,

Und wäre, wie er immer war,
  Und zeigte keine spur von tod
  Von krankheit oder sterbensnot,
Ich fände es nicht wunderbar.

———

XVIII.

's ist gut; 's ist etwas doch; wir knien
  Wo *er* in Englands erde ruht,
  Wo aus des teuren toten blut
Der heimat veilchen uns erblühn.

's ist wenig; doch mich dünkt, geweiht
  Sind seine überreste nun,
  Seit sie an trauter stätte ruhn
Mit freunden seiner jugendzeit.

Wes hände rein, komm' ohne wahl
  Und trag' ihn, der zu schlafen scheint;
  Und komm', wer mit uns um ihn weint,
Und hör' das totenritual.

Ah yet, ev'n yet, if this might be,
I, falling on his faithful heart,
Would breathing thro' his lips impart
The life that almost dies in me;

That dies not, but endures with pain,
And slowly forms the firmer mind,
Treasuring the look it cannot find,
The words that are not heard again.

THE BROOK.

I come from haunts of coot and hern,
I make a sudden sally,
And sparkle out among the fern,
To bicker down a valley.

By thirty hills I hurry down,
Or slip between the ridges,
By twenty thorps, a little town,
And half a hundred bridges.

Till last by Philip's farm I flow
To join the brimming river,
For men may come and men may go,
But I go on for ever.

*

I chatter over stony ways,
In little sharps and trebles,
I bubble into eddying bays,
I babble on the pebbles.

With many a curve my banks I fret
By many a field and fallow,
And many a fairy foreland set
With willow-weed and mallow.

I chatter, chatter, as I flow
To join the brimming river,
For men may come and men may go,
But I go on for ever.

Und jetzt, noch jetzt, o! könnt' es sein!
Ich sänk' an seine treue brust
Und hauchte ihm mit sel'ger lust
Des eignen lebens odem ein;

Des lebens, das der schmerz nicht brach,
Ob er ihm raubt das einz'ge glück,
Das treu bewahrt den letzten blick,
Die worte, die er einstens sprach!

DER BACH.

Ich komme her aus schilf und rohr,
Von wasserhuhn und reiher
Und schlängle leise mich hervor
Aus farnumkränztem weiher;

Dann schnell hinab mit frischem sinn
Wohl dreissig hügelrücken,
An zwanzig städt' und dörfern hin
Und unter fünfzig brücken.

Zuletzt — wohin mein sehnen steht —
Zum stromeswellenschimmer!
Der mensch er kommt, der mensch er geht,
Doch ich bin hier für immer.

*

Ich rausche über steingeröll
Und kleine, scharfe kiesel,
Bald zögre ich, bald eil' ich schnell
Mit plauderndem geriesel;

Oft hab' ich mir ein bett gewühlt
Durch felder, wies' und heide,
Und weiterhin die welle spült
Um pappelbaum und weide.

Und fröhlich plaudernd eil' ich stet
Zum stromeswellenschimmer:
Der mensch er kommt, der mensch er geht,
Doch ich bin hier für immer!

I wind about, and in and out,
With here a blossom sailing,
And here and there a lusty trout,
And here and there a grayling,

And here and there a foamy flake
Upon me, as I travel
With many a silvery waterbreak
Above the golden gravel,

And draw them all along and flow
To join the brimming river,
For men may come and men may go,
But I go on for ever.

*

I steal by lawns and grassy plots,
I slide by hazel covers;
I move the sweet forget-me-nots
That grow for happy lovers.

I slip, I slide, I gloom, I glance,
Among my skimming swallows;
I make the netted sunbeam dance
Against my sandy shallows.

I murmur under moon and stars
In brambly wildernesses;
I linger by my shingly bars;
I loiter round my cresses;

And out again I curve and flow
To join the brimming river,
For men may come and men may go,
But I go on for ever.

---

2. ZWEI GEDICHTE VON LONGFELLOW.

THE VILLAGE BLACKSMITH.

Under a spreading chestnut-tree
The village smithy stands;
The smith, a mighty man is he,
With large and sinewy hands;
And the muscles of his brawny arms
Are strong as iron bands.

Und manchmal kleine blumen ziehn
Mit meinen klaren wellen,
Und mancher biegung folgen kühn
Die lustigen forellen.

Zuweilen nehm' ein flöckchen schaum
Ich mit auf meiner reise
Und hier und da am waldessaum
Ein quellchen plätschernd leise;

Und alle, alle mit mir gehn
Zum stromeswellenschimmer;
Denn menschen kommen und vergehn,
Doch ich bin hier für immer.

*

Ich schleiche hin beim wiesenplan,
Beim haselstrauch ich gleite,
Vergissmeinnicht rühr' leis ich an,
Sie blühn für liebesleute.

Ich gleite hin in hellem glanz,
Die schwalbe netzt die flügel,
Der sonnenstrahl er kommt zum tanz,
Ihn lockt mein klarer spiegel.

Ich murmle unter mond und stern
Bei wilden brombeerranken,
Bei bins' und kresse weil ich gern
In zögernden gedanken;

Dann schnell, wohin mein sehnen steht,
Zum stromeswellenschimmer! —
Der mensch er kommt, der mensch er geht,
Doch ich bin hier für immer!

---

2. ZWEI GEDICHTE VON LONGFELLOW.

DER DORFSCHMIED.

Unterm breitästigen lindenbaum
Des dorfes schmiede stand;
Der schmied, er ist ein kräft'ger mann
Mit grosser, sehn'ger hand;
Die muskeln seines starken arms
Sind wie ein eisern band.

His hair is crisp, and black, and long,
His face is like the tan;
His brow is wet with honest sweat,
He earns whate'er he can,
And looks the whole world in the face,
For he owes not any man.

Week in, week out, from morn till night.
You can hear his bellows blow;
You can hear him swing his heavy sledge,
With measured beat and slow,
Like a sexton ringing the village bell,
When the evening sun is low.

And children coming home from school
Look in at the open door;
They love to see the flaming forge,
And hear the bellows roar,
And catch the burning sparks that fly
Like chaff from a threshing-floor.

He goes on Sunday to the church,
And sits among his boys;
He hears the parson pray and preach,
He hears his daughter's voice
Singing in the village choir,
And it makes his heart rejoice.

It sounds to him like her mother's voice,
Singing in Paradise!
He needs must think of her once more,
How in the grave she lies;
And with his hard, rough hand he wipes
A tear out of his eyes.

Toiling, — rejoicing, — sorrowing,
Onward through life he goes;
Each morning sees some task begin,
Each evening sees it close;
Something attempted, something done,
Has earned a night's repose.

Sein haar ist kraus und schwarz und lang,
Und dunkel sein gesicht.
Von seiner stirne tropft der schweiss,
Er schämt sich dessen nicht
Und schaut frisch in die welt hinein,
Weil's ihm an nichts gebricht.

Jahr aus, jahr ein, von früh bis spät
Der blasebalg dort stöhnt;
Der schmied im takt den hammer schwingt,
Und dumpf der amboss dröhnt;
Das hört sich an, als ob im dorf
Die abendglocke tönt.

Schulkinder lugen gern hinein
Auf ihrem weg nach haus;
Ins feuer sehend lauschen sie
Des blasebalgs gebraus
Und haschen nach dem funkenschwarm,
Der fliegt, gleich spreu, hinaus.

Des sonntags er die buben all
Mit in die kirche bringt;
Er hört des priesters wort und hört,
Wie die gemeinde singt.
Hell aus dem chor der tochter ton
Ins tiefste herz ihm dringt,

Als ob der mutter stimme tönt
Vom paradiesesland, —
Gedenken muss er ihrer, die
Schon ruh' im grabe fand,
Und wischt vom aug' die thräne fort
Mit harter, rauher hand.

Sich mühend — fröhlich — sorgenvoll,
So lebt er mit bedacht;
Der morgen sieht ein neues werk,
Der abend sieht's vollbracht.
Was er erstrebt, — was er erreicht,
Schenkt ruh' ihm für die nacht.

Thanks, thanks to thee, my worthy friend,
For the lesson thou hast taught!
Thus at the flaming forge of life
Our fortunes must be wrought;
Thus on its sounding anvil shaped
Each burning deed and thought.

THE ARROW AND THE SONG.

I shot an arrow into the air,
It fell to earth, I knew not where;
For, so swiftly it flew, the sight
Could not follow it in its flight.

I breathed a song into the air,
It fell to earth, I knew not where;
For who has sight so keen and strong,
That it can follow the flight of song?

Long, long afterward, in an oak
I found the arrow, still unbroke;
And the song, from beginning to end,
I found again in the heart of a friend.

---

3. EIN GEDICHT VON THOMAS MOORE.

OFT IN THE STILLY NIGHT.

Oft in the stilly night,
Ere slumber's chain has bound me,
Fond memory brings the light
Of other days around me;
The smiles, the tears
Of boyhood's years,
The words of love then spoken,

Dank, dank sei dir, mein würd'ger freund,
Du gabst mir goldnen rat:
»Nur wenn des lebens schmiedeglut
Es schweisst, das glück uns naht,
Und nur auf seinem amboss formt
Gedanke sich und that!«

PFEIL UND LIED.

Ich schoss ins blau' hinein den pfeil,
Er schnellte fort mit windeseil'
Und schwand mir schnell aus dem gesicht,
— Wohin er fiel? — ich weiss es nicht.

Ich jauchzte in die luft den sang,
Doch eh' veratmet noch der klang,
Dem pfeile gleich schwand das gedicht,
— Wohin es kam? — ich weiss es nicht.

Lang, lang nachher fand ich im wald
Den pfeil — noch ganz — im rindenspalt,
Und das gedicht — o sel'ge lust!
Das fand ich wieder in freundes brust!

3. EIN GEDICHT VON THOMAS MOORE.

OFT IN DER STILLEN NACHT.

Oft in der stillen nacht,
Noch eh' mich schlaf umfangen,
Erinnrung ist erwacht
Aus tagen längst vergangen.
Die lust, das leid
Der jugendzeit,
Die worte, dann gesprochen,

The eyes that shone,
Now dimm'd and gone,
The cheerful hearts now broken!
Thus, in the stilly night,
Ere slumber's chain has bound me,
Sad memory brings the light
Of other days around me.

When I remember all
The friends, so link'd together,
I've seen around me fall,
Like leaves in wintry weather;
I feel like one,
Who treads alone
Some banquet-hall deserted,
Whose lights are fled,
Whose garlands dead,
And all but he departed!
Thus, in the stilly night,
Ere slumber's chain has bound me,
Sad memory brings the light
Of other days around me.

Der liebe blick
Auch kehrt zurück
Aus augen, längst gebrochen!
So, in der stillen nacht,
Noch eh' mich schlaf umfangen,
Erinnrung ist erwacht
An tage längst vergangen.

Und mein gedanke sucht
Die freunde, eng verbunden,
Die, in der jahre flucht,
Gleich welkem laub geschwunden.
Ein graun mich fasst,
Als wenn ein gast
Tritt in verlassne hallen,
Wo alles leer,
Kein lichtschein mehr,
Die kränze schon zerfallen! —
So — in der stillen nacht,
Noch eh' mich schlaf umfangen,
Erinnrung ist erwacht
Aus tagen längst vergangen.

Kassel.

Marie Uthemann-v. Schenck.

BESPRECHUNGEN.

G. Spill, rektor der bürger-mädchenschule in Thorn, *Über den neu-fremdsprachlichen unterricht.* Eine studie. 30 s. 8°. Hannover, verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1893. Preis m. 0,50.

Eine kuriose studie ist diese broschüre! Wie der herr rektor im schlusswort (s. 29) gesteht, hat er diese arbeit »in der absicht unternommen, sich selbst über die natur des neu-fremdsprachlichen unterrichts, wie er der sache angemessen sein sollte, und wie er nicht sein darf, völlige klarheit zu verschaffen; ob ihm dies gelungen ist, möge der einsichtige leser beurteilen.« Es berührt eigenartig, ein solches geständnis zu hören; denn im allgemeinen schriftstellert man doch nur über dinge, über die man »völlige klarheit« schon besitzt. Aus dem selbstbewussten tone, der das schriftchen durchklingt, erkennt der »einsichtige leser« alsbald, dass es dem vf. nicht darum zu thun ist, *sich selbst* völlige klarheit zu verschaffen, sondern dass er sich seine leser hierfür ausersehen hat. Das hätte er im schlusswort nur offen heraus bekennen sollen; denn an seine übertriebene bescheidenheit in dieser beziehung wird schwerlich jemand glauben. Doch zum schriftchen selbst.

Nachdem man die »studie« durchgelesen hat, ja schon bei beginn des zweiten drittels derselben, erkennt man des verfassers absicht und wird verstimmt. Es ist offenkundig, dass er eine lanze brechen will für das französische lehrbuch eines seiner kollegen, des herrn schulvorstehers Pünjer in Altona. Das französische *Lehr- und lernbuch* des letzteren erscheint dem herrn rektor und dem kollegium seiner anstalt einzig und allein als das *non plus ultra* eines französischen unterrichtswerks nach der »neuen methode«. Die »vorzüge« des buches werden in grellen farben ausgemalt und sein inhalt bis ins einzelne hinein mitgeteilt. Hierauf druckt Spill den frz. sprachtext der 1. lektion wörtlich ab und fügt naiver weise »für diejenigen leser, welche des französischen nicht mächtig sind,« die deutsche übersetzung bei. Seine leser werden ihm für diese übersetzung den gebührenden dank wohl nicht versagen. Den abgedruckten text verarbeitet er nunmehr in sechs unterrichtsstunden nach allen regeln der kunst. Seine methode aber bringt absolut nichts neues für diejenigen, welche den entwickelungsgang der reformmethode einigermassen verfolgt haben. Schon vor jahren hat Walter, dessen *Klassenunterricht* Spill nicht zu kennen scheint, alles das, was der herr rektor im jahre 1893 dem gelehrigen leser bietet, in weit geschickterer gestalt veröffentlicht.

Es verlohnt sich nicht, auf einzelheiten der »methode Spill« einzugehen, auch nicht, die zahlreichen druckversehen und geistvollen fragesätzchen aufzuführen: nur möchte ich dem vf. empfehlen, sich über fragesätze mit *combien* und *où* hinsichtlich der wortstellung näher zu informiren.

Was den einleitenden abschnitt der broschüre betrifft, so ergeht vf. sich dort in allerhand behaglich breiten, philosophischen erörterungen über begriffe, wie »sprache«, »sprachentrieb« u a. m., alles dinge, womit er seine leser wohl hätte verschonen können.

Diese »studie« ist keine studie zu nennen; in der hauptsache ist sie ein empfehlender prospekt des Pünjerschen *Lehr- und lernbuchs.* Ausser dem verleger dieses letzteren werks würde aus geschäftlichen rücksichten schwerlich jemand den verlag übernommen haben. Als naives kuriosum wird sie vielleicht den einen oder anderen leser finden.

M.-Gladbach. R. Kron.

Juliana Horatia Ewing, *Timothy's Shoes, An Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland*, hsg. von E. Roos, lehrerin in Merseburg. (*Students' Tauchnitz Edition,* No. 36.) X u. 98 s. 8°. kart. m. 0,80. Wörterbuch dazu, 28 s. 8°, brosch. m. 0,30. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1893.

Die mit 44 jahren leider zu früh verstorbene Mrs. Ewing (geb. 1841) besass ein hohes talent, interessant zu erzählen. Namentlich zeigen ihre kleineren erzählungen nicht nur eine tadellose sprachliche form, sondern sie sind auch hervorragend darnach angethan, veredelnd auf die jugendlichen leser zu wirken, ohne dabei in abstossendes salbungsvolles moralisiren zu verfallen. Der herausgeberin, frl. Roos, gebührt daher unser dank dafür, dass sie uns, ausser dem bereits früher von ihr herausgegebenen meisterwerk *Jackanapes,* in dem vorliegenden geschmackvollen bändchen drei weitere kleine erzählungen zugänglich macht.

Die ausgabe ist von der hsg. mit viel sorgfalt *kommentirt,* ja frl. R. hat ihre sache in der that etwas gar zu sorgfältig gemacht und dinge in den kommentar gebracht, die nicht hinein gehören. Dem lehrer wird zunächst das meiste vorweggenommen; selbst ganz leicht zu findende dinge, insbesondere deutsche übertragungen von englischen wendungen, finden sich darin. Andrerseits ergeht sich die hsg. vielfach in lang gesponnenen grammatischen und sacherklärungen und zieht dabei durchaus fernliegendes hinein, so s. 17 ein 14 zeilen langes, höchst überflüssig erscheinendes zitat aus dem *Common Prayer Book*. Auch die form des kommentars als fussnoten ist nicht sehr zu empfehlen, da hierdurch die aufmerksamkeit der schüler zersplittert wird. Warum fehlt zeilenzählung der seiten? — Das *spezialwörterbuch* ist äusserst fleissig gearbeitet und mit aussprachebezeichnung nach erklärtem system versehen. Die ausstattung lässt nichts zu wünschen. Das bändchen empfiehlt sich als gediegene tertialektüre.

M.-Gladbach. R. Kron.



R. v. D. LAGE, *Manual of Conversation. Exercices for Conversation, for the Use of Schools and Private Lessons.* Englische erzählung zur übung in der umgangssprache. 3. verb. auflage. 96 s. 8°. Berlin, verlag von H. W. Müller. Kart. m. 0,80.

Die erste auflage erschien i. j. 1870; seitdem ist das werkchen im wesentlichen unverändert geblieben, abgesehen von selbstverständlichen kleinen verbesserungen und einem neu eingefügten abschnitt über die jüdischen festtage. Der inhalt des büchleins berührt die wichtigsten und auch häufig recht unwichtige sprachkreise des alltagslebens. Das englisch ist brauchbar, aber eine »erzählung« im eigentlichen sinne ist es keineswegs. vielmehr besteht der inhalt aus 90 abschnittchen, die äusserst lax mit einander zusammenhängen, und in denen alle erdenklichen, auch noch so fern liegenden dinge mit den haaren herbeigezogen sind, lediglich um die betr. englischen vokabeln vorzuführen. Ein gutes vokabular würde denselben zweck erfüllen. Ich vermag nicht einzusehen, wie das buch im klassenunterricht mit nutzen verwendet werden könnte: als erzählung ist es völlig wertlos im vergleich mit anderem lesestoff, als vokabular aber zu unübersichtlich und heute ohnehin nicht mehr zulässig. Die ausstattung und die fussnoten mit den wortverdeutschungen erinnern an längst vergangene zeiten. Für privatstudirende mag das schriftchen sich vielleicht eignen, für schulen hat es sich überlebt. Dasselbe gilt von der französ. ausgabe, nach welcher vorliegendes büchlein ins englische übersetzt worden ist.

M.-Gladbach. R. KRON.

Englisches lesebuch. Unterstufe. Von WILHELM VIETOR und FRANZ DÖRR. Dritte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1893. XXV u. 298 s. Preis geb. m. 2,80.

Englische schulgrammatik von WILHELM VIETOR und FRANZ DÖRR. Erster teil: Laut- und wortlehre. (Zweite auflage der *Engl. schulgrammatik* von W. VIETOR. I. Formenlehre.) Leipzig, B. G. Teubner. 1894. X u. 76 s. Preis geb. m. 1,20.

Die neue auflage unseres *Engl. lesebuchs* weist keine so grossen veränderungen auf, dass sie nicht neben der vorigen gebraucht werden könnte. Mehrere längere stücke sind beseitigt und durch kürzere briefe, erzählungen, gedichte etc. ersetzt worden. Nur der anhang A (*Fairy Tales and Stories*) hat eine durchgreifende umwandlung erfahren, zu der uns besonders J. Jacobs' neues märchenbuch die mittel geboten hat. Die in aussicht genommene vierte auflage wird sich von den früheren durch die beigabe von illustrationen unterscheiden.

Der erste teil der *Engl. schulgrammatik* ist, wie es nach einer so langen pause nicht anders sein konnte, fast ein neues buch geworden, wenn auch hier natürlich der plan des ganzen — das ausgehen vom laut in laut- und formenlehre — derselbe geblieben ist. Manche freunde der

kleinen grammatik finden vielleicht, dass wir in der aufnahme von seltneren verbalformen u. dgl. grössere beschränkung hätten üben sollen. Wir betrachten das buch eben nicht nur als lern-, sondern auch als nachschlagebuch, und zwar auch für den schüler der oberklassen. In der erklärung grammatischer dinge sind wir über das elementare nicht hinausgegangen, auf die gefahr hin, dafür getadelt zu werden, dass z. b. die präteritalbildung mit *d*- oder *t*-laut noch deshalb »schwach« heisst, »weil sie das verkürzte prät. des verbums *do* zu hilfe nimmt.«

Marburg. W. Vietor.

Anglia. Beiblatt: *Mitteilungen aus dem gesamten gebiete der englischen sprache und litteratur.* Monatsschrift für den englischen unterricht. Herausgegeben von Max Friedr. Mann. Halle, Niemeyer. Mai 1893 bis febr. 1894. Preis für den jahrgang m. 6,—.

Die *Mitteilungen* sind für den anglisten sehr wertvoll, sowohl durch ihre tüchtigen rezensionen, wie durch die reichhaltigen übersichten über in unserem fache erscheinende bücher (in Deutschland, England, Nordamerika u. s. w.). Besonders ausführlich sind die besprechungen von: Sweets *New English Grammar* und *Short Historical Grammar* durch Schröer; ten Brinks *Geschichte der englischen litteratur* II, 2 (Wülker); Cosijn, *Kurzgefasste altwestsächsische Grammatik* (Luick) — nicht empfohlen —; Jos. Wright, *A Grammar of the Dialect of Windhill, in the West Riding of Yorkshire* (Luick) — anerkennend —; Stopford A. Brooke, *History of Early English Literature* (Wülker) — »bedeutend« —; John Lawrence, *Chapters on Alliterative Verse* (Luick) — »wertvoll« —; Busch, *England unter den Tudors,* I. (Georg Winter) — lobend —; Storm, *Englische Philologie,* I, 1 (Trautmann). Die besprechungen neuer belletristischer erscheinungen von Kellner (»neueste prosadichtung«) bekunden sachkenntnis und begründen ihre urteile rein sachlich vom litterarisch-ästhetischen standpunkte aus.

Solingen. F. Dörr.

Pudorsche reise-bibliothek. 1. bändchen: *Englische reiseskizzen.* Von Heinrich Pudor. Dresden, Heinrich Pudor. 1894. 98 s. 8°. Geheftet m. 2, geb. 3.50. Mit 3 bildern (Torquay, Plymouth, St. Michael's Mount) und 1 karte.

Der 1. teil: »englische sittenbilder« geht nicht sehr tief. Er bietet ziemlich flüchtig hingeworfene bemerkungen, die annehmen lassen, dass der verf. sie nach einmaligem aufenthalte in England niedergeschrieben hat. Manches reizt stark zu widerspruch, z. b. s. 5 die bemerkung, bei den engländern sei das zweikindersystem stärker vertreten als bei den deutschen, s. 15 die engländer und engländerinnen ganz besonders »huldigten« der selbstbefleckung, s. 6 es gehöre wenigstens in London zu den ausnahmen, dass eine frau ohne ärztliche eingriffe ihre nieder-

kunft übersteht, u. dgl. m. Anderes ist ganz gut beobachtet: die geachtetere stellung der frau, der vorteil, dass die männer das kneipenleben nicht kennen, die sorgfältige körper- und sportpflege, u. s. w. Manches schiefe und irrige ist wohl darauf zurückzuführen, dass der verf. vom eigentlichen haus- und familienleben recht wenig gesehen hat, und dass er seine gasthofs- und wirtshausbeobachtungen — englische gasthöfe erklärt er übrigens für ausbündig schlecht — generalisirt. Seine schilderungen des essens, z. b. auf s. 18/19, 24/25 u. a. lesen sich wie karikaturen. Teil 2: »londoner strassenleben und anderes« ist besser, obwohl auffällige verstösse (z. t. wohl druckfehler, wie s. 55 die besonders betonte schnelligkeit des zuges nach Brighton, der 35 meilen in 1 stunde 5 min. zurücklege, s. 53: »über 10000 menschen sollen täglich die London Bridge passiren«, u. a.) nicht fehlen. Ähnlich ist es mit dem 3. teil: »die insel Wight«. Mit des verfs. englisch steht es auch so so: s. 58 sagt er: »die grossen pier's, d. h. grosse pavillons«, s. 70 meint er, die »mitglieder« von Christ Church, Oxford, hiessen »nicht wie gewöhnlich *fellows*, sondern wie bei uns *students*«; viele namen sind falsch gedruckt, u. s. w. Am vorteilhaftesten erscheint der verf., wo er sich über kunst, und noch mehr, wo er sich über natur vernehmen lässt. Sein 4. teil: »in Tristans heimat« bietet ansprechende schilderungen der schönheiten Cornwalls: Plymouth wird mit wärme vorgeführt, Falmouth, Lizard Head, St. Michael's Mount, Land's End. Hier spricht der freund und bewunderer der schönheit der natur, und wir folgen ihm gerne und freuen uns mit ihm des lieblichen und schönen, bewundern mit ihm das erhabene und grossartige. Ganz zwar macht sich P. auch hier nicht frei von bemerkungen im touristenton; aber sie verschwinden vor der warmen empfindung, mit welcher er die landschaft beobachtet und schildert, die felsen, klippen und höhlen, die hügel, heiden und moore, des meeres glanz und brausen, der sonne leuchtenden aufgang und der nächtlichen sterne schimmer. Um dieser schilderungen willen ist das büchlein des lesens doch nicht unwert.

Solingen. F. Dörr.

T. Combe, *Pauvre Marcel. Ouvrage couronné.* Im auszug für den unterricht herausgegeben und mit bemerkungen versehen von Meta von Metzsch, wissenschaftl. lehrerin. Leipzig, Raimund Gerhard (vormals Wolfgang Gerhard). 1894. Preis kart. 1 m. 40 pf.

Für den französischen sprachunterricht als lektüre in den mittleren und höhern klassen ein in jeder beziehung empfehlenswertes buch, das unbedenklich auch jungen mädchen in die hände gelegt werden darf. Die sittliche reinheit der litteratur der französischen schweiz (die verfasserin, T. Combe, pseudonym für Mademoiselle A. H. Humbert, ist eine neuchâtellerin) spiegelt sich klar in dem kleinen romane ab, der auf dem lande spielt; der korrekte und doch lebhafte stil zeigt, dass die verfasserin vollkommen die sprache beherrscht (das werkchen ist auch preisgekrönt)

und der dialog der handelnden personen ist so hinreissend, dass der schüler oder sagen wir gleich: der leser, da ihm keine irgendwie bedeutenden sprachschwierigkeiten geboten werden, unwillkürlich gefesselt wird. Die geschichte ist kurz folgende. Die erzählung beginnt mit dem begräbnis der mutter des »armen Marcel«. Als ganzes vermögen nimmt der etwa neunzehnjährige bauernbursch seinen redlichen charakter, seine arbeitslust und sein talent im flötenspiel aus dem mütterlichen hause mit, das in den besitz eines wohlhabenden bauern, Felix Prenel, übergeht. Dieser, gläubiger der verstorbenen frau, nimmt Marcel in seinen dienst. Der arme bursche erlebt bei ihm viel freud' und leid. Wenn ihm der grossknecht Thonin das dasein schwer zu machen sucht, so findet er in Theresen, der tochter Prenels von vortrefflichem charakter, eine freundliche beschützerin. Diese verhältnisse führen zu einer innigeren neigung zwischen beiden, was die entfernung sowohl Thonins als Marcels aus dem bauernhofe zur folge hat. Marcel erhält ein engagement als virtuos auf der flöte in einer reisenden konzertgesellschaft, ein halbes jahr später kehrt er mit einwilligung Prenels zurück und wird auf dem heimweg zufällig der lebensretter des gutsbesitzers. Zur belohnung erhält er die hand Theresens.

Über die bearbeitung für den schulgebrauch durch fräul. v. Metzsch können wir nur gutes sagen. Die kürzung des romans zeugt von ebensoviel geschick wie geschmack, die ganze behandlung entspricht gewiss den forderungen, die für solche bücher in der *Zeitschrift für frz. sprache u. litteratur* bd. XIII, heft 5, von K. Kühn ausgesprochen sind. Dass die bearbeiterin über eine gründliche bildung und reiche erfahrung im unterrichte verfügt, erkennt man aus dem besonders käuflichen *Anhang. Sachliche und grammatische anmerkungen nebst wörterbuch.* Derselbe bietet eine kurze, aber treffende belehrung über synonyma und gallizismen und, was besonders verdienstvoll ist, belegstellen aus den besten schriftstellern.

Ein freundlicher zufall führt mir einen andern dichter aus Neuchâtel, also einen landsmann der verfasserin des romans zu, einen dichter in versen, der zugleich lehrer der französischen sprache am gymnasium zu Frankfurt a. M. ist, Armand Caumont. Der lehrerberuf ist in dieser familie erblich; ihn übten sein grossvater und sein vater, und es überraschte mich freundlich, in dem letzteren, Frédéric Caumont (1807—1876), den dichter wiederzufinden, von dem ich in meiner *Kultur- und litteraturgeschichte der französischen Schweiz und Savoyens* das lied fröhlicher armut *Le pauvre content* mitgeteilt habe. Die muse des sohnes Armand schlägt ungefähr dieselben saiten wie der vater an. Zwei kleine sammlungen seiner poesien liegen vor mir: *Les dévouements*, Francfort s. M. 1893,[1] erzählende gedichte (33 seiten), und *Les solitaires*, 1894, ebendaselbst (42 seiten). Das zweite bändchen enthält 26 künstlerisch gefeilte sonette, drei *chansons* und ein kleines poem. Es ist ein noch junges,

[1] Besprochen *N. Spr.* I s. 431. *D. red.*

aber versprechendes talent, dessen gedichte wir der lehrerwelt empfehlen. Über sich selbst schrieb mir der verfasser: *Je suis un de ces nombreux Suisses qui s'efforcent à l'étranger de faire honneur à leur pays en servant avec fidélité la nouvelle patrie qui les a adoptés.* Die schüler in Frankfurt dürfen sich zu einem solchen lehrer glück wünschen.

Leipzig. PROF. DR. H. SEMMIG.

Vie d'Oberlin. Bearbeitet nach F. Bernard und D. E. Stöber von H. BRETSCHNEIDER. Dresden, Gerhard Kühtmann 1893. (Band 18 der Schmagerschen textausgaben. Für U II bestimmt.) VI u. 60 s. 12°. geb. 80 pf. Wörterbuch 30 pf.

Ein guter bekannter in französischem gewande wird das vorliegende buch für manche schüler sein, die die *Züge aus dem leben von Johann Friedrich Oberlin* von dr. G. H. v. Schubert in der schülerbibliothek einer der unteren klassen vorgefunden und gelesen haben. Der inhalt der beiden bücher stimmt stellenweise fast wörtlich überein. Sch. lehnt sich an das englische werk *Memoirs of John Frederic Oberlin*, London 1829, an. Wir dürfen daher wohl annehmen, dass Stöber, dessen buch 1831 erschien, die *Memoirs* gekannt oder dieselben quellen benutzt hat.

Die *Vie d'Oberlin* kann aus drei gründen als schullektüre empfohlen werden: Das lesen der biographie dieses selbstlosen, thatkräftigen und mit einem eminent praktischen blick ausgerüsteten mannes, der das durch die ungunst der verhältnisse danieder liegende Steinthal (*Ban de la Roche*) im Unterelsass zu kultureller blüte brachte, vermag auf die jugend veredelnd einzuwirken; der vokabelschatz der schüler wird auf verschiedenen gebieten des täglichen lebens (kirche, schule, familie, ackerbau, handwerk, industrie) erweitert; durch das hineinspielen der französischen revolution und der ihr folgenden ereignisse wird ein stück französischer geschichte geboten.

Die Schmagerschen ausgaben sind bekanntlich reine textausgaben; der druck ist korrekt, der einband solide und geschmackvoll. Das für den lehrer (gratis) beigegebene heftchen enthält alles zur erklärung nötige.

Altona-Ottensen. DR. H. SCHMIDT.

Excursions et Voyages. Ausgewählt und mit anmerkungen für den schulgebrauch herausgegeben von K. SACHS. VIII. 88 s. Berlin, R. Gärtners verlagsbuchhandlung, 1894. — Preis gbd. m. 1,—.[1]

Eine neue schulbibliothek ist vor kurzem ins leben getreten, hervorgerufen durch die forderungen der neuen lehrpläne. Dieselbe will nur

[1] Durch einen zufall sind uns von dem 2. bändchen des Bahlsen-Hengesbachschen *Schulbibliothek zwei* besprechungen von geschätzten mitarbeitern zugegangen. Wir tragen kein bedenken, beide hintereinander zum abdruck zu bringen (vgl. I s. 590). *D. red.*

prosaschriften des 19. jahrhunderts bringen und in erster reihe die realien berücksichtigen, also werke über erd- und völkerkunde, aus naturwissenschaftlichen, gewerblichen und kommerziellen gebieten dem schulgebrauch zuführen.

Als ergänzung zu den vorhandenen sammlungen, die das erzählende, das geschichtliche und das dichterische gebiet sich ausgewählt haben, ist diese neue schulbibliothek willkommen zu heissen, obwohl die gefahr nahe liegt, dass auch schriftwerke von vorübergehendem litterarischem oder ethischem werte in dieselbe eindringen.

Der vorliegende band enthält zunächst eine feuilletonistische plauderei eines gymnasialprofessors Dufayard über die art des reisens in der guten alten zeit, dem 1888er *Annuaire* des französischen alpenklubs entnommen. Die anziehende causerie enthält eine grosse menge von geschichtlichen und litterarischen einzelheiten. Als zweites stück schliesst sich an die dem *Écho des Alpes* entnommene übersetzung des in den mitteilungen des d.-ö. alpenvereins (januar 1888) gedruckten berichts von dr. Hans Meyer über seine besteigung des Kilima-Ndscharo. Der bericht über diese touristische grossthat ist fliessend, aber nicht mustergiltig übersetzt. Hier hätte stellenweise ungeachtet der eigenschaft des übersetzers als genfer die bessernde feile angelegt werden können.

Das dritte und grösste lesestück (s. 37—64) entstammt der *Revue des deux Mondes* (15. aug. 1892) und ist entschieden das beste. Hier behandelt J. Fleury die frage der überfahrt über den ärmelkanal, ob vermittels tunnels, brücke oder dampfers, mit wissenschaftlichem ernst und doch in leichtflüssigem stil.

Die zusammenstellung dieser drei verschiedenartigen aufsätze wird sicherlich der neuen sammlung, die sich auch äusserlich elegant darstellt und an die Rengersche schulbibliothek erinnert, freunde zuführen. Für sprechübungen ist da überreicher und geeigneter stoff geboten, zumal auch der notenanhang hierfür sich verwerten lässt. Derselbe ist ausführlich und zuverlässig, wie von Sachs ja mit bestimmtheit zu erwarten war. Den kommentar zum ersten lesestück hat ref. sich genauer angesehen und einige kleinigkeiten nachzutragen gefunden. Der philistername *Perrichon* ist wohl durch Labiches bekannte komödie allgemeingut geworden. — Das *P. L. M.* auf den mützen der bahnbeamten wird gewöhnlich gelesen: *Plaignez les malheureux*, oder noch deutlicher *Payez-les mieux*. — Der satz *la diligence se meurt* etc. ist eine parodirung des bekannten ausrufs aus Bossuets leichenrede auf Madame (21. aug. 1670). — Verfasser der verse s. 5—6 sind offenbar Chapelle und Bachaumont. — Dass Musset gerade durch formvollendung glänzte (note 69 zu 1) ist *cum grano salis* zu nehmen: durch geniale nachlässigkeit in der form suchte er sich von der »*école rimeuse*« schroff zu scheiden, was ihm auch in rhythmus und reim vollkommen gelungen ist.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

DR. MAX BANNER, oberlehrer am städt. gymnasium zu Frankfurt a. M., *Französisches lese- und übungsbuch.* Zweiter kursus. Bielefeld und Leipzig, verlag von Velhagen & Klasing. Preis brosch. m. 1.60, geb. m. 1.90.

Der vorliegende zweite kursus des Bannerschen unterrichtswerkes hat als grammatischen mittelpunkt die einübung der unregelmässigen formenlehre, in erster linie des unregelmässigen verbums. Wie im ersten kursus soll die grammatik nur aus der lektüre gewonnen werden. Auf 58 seiten werden 80 zusammenhängende stücke geboten. Teils sind sie dem alltagsleben entlehnt und in die form von gesprächen gekleidet, teils sind sie beschreibenden und erzählenden inhalts. Unter letzteren nehmen die der französischen geschichte entlehnten stoffe eine hervorragende stelle ein. Daneben finden sich zwei dramatische szenen aus dem *Bourgeois gentilhomme* und dem *Avare* und eine anzahl hübsch gewählter gedichte. 17 unter den 80 abschnitten sind sogenannte fragestücke. Es werden darin unter der form von fragen 13 stücke des ersten kursus wiederholt. Dieser muss also in den händen der schüler bleiben. Die fragen dienen dazu, bestimmte unregelmässige verba einzuüben. Sie sind nicht allemal glücklich abgefasst, und man merkt in einzelnen stücken zu sehr das streben, die betreffenden verba anzubringen, z. b. in nr. 63 und 64. Auch in nr. 25 scheinen mir manche fragen für die quinta ungeeignet, wie: *L'Allemagne n'a-t-elle jamais songé à conquérir les provinces baltiques? Pourquoi Napoléon, le conquérant de tant de pays, n'a-t-il jamais été heureux? Est-ce que nous acquerrons encore plus de terres en Afrique?* Im übrigen ist der stoff der lesestücke gut gewählt. Die schüler lernen vieles, was ihnen für das leben nützlich sein kann, vorausgesetzt, dass in den folgenden klassen methodisch im sinne des verfassers weiter gearbeitet wird. Nr. 31: *Sur le tombeau d'un petit enfant* (V. Hugo) geht wohl über den standpunkt eines quintaners hinaus. — Der wortschatz des schülers wird durch den zweiten kursus um etwa 1000 wörter vermehrt. Daneben soll eine wiederholung und befestigung des wortschatzes aus dem ersten kursus, der auf 1500 wörter berechnet ist, einhergehen. (Vergl. *N. Spr.* I, 124.)

Der abriss der grammatik (s. 59—107) bietet ausser den durch das pensum bedingten erweiterungen eine wörtliche wiederholung der abschnitte des ersten kursus. Zusätze finden sich in § 10 (unregelmässige pluralbildung), § 11 (veränderlichkeit des partiz. perf. der reflex. verben), § 19 (bruchzahlen), § 26 (adverbia auf *-amment, -emment*). Neu hinzugekommen ist § 25: die abweichenden und unregelmässigen verben. Sie werden in sehr übersichtlicher zusammenstellung geboten. Durch grösseren druck sind bei jedem verbum die stammformen hervorgehoben, unter einer jeden stehen die abgeleiteten formen. Wenig gebräuchliche verba wie *saillir, faillir, gésir, surseoir, traire, frire* u. a. sind fortgelassen. Die einleitung des § 25 halte ich für überflüssig.

Der grammatik folgen präparationen zu den einzelnen lesestücken und ein alphabetisches vokabular des 1. und 2. kursus. Deutsche übungs-

stücke sind nicht beigegeben. Doch sollen regelmässige übungen im übersetzen, wie der verfasser in der vorrede bemerkt, auf dieser stufe im zusammenhang mit der durchnahme einzelner grammatischer abschnitte stattfinden. Die texte sind aus dem lese- und sprechstoff vom lehrer selbst vorzubereiten.

Wie schon bei der besprechung des ersten kursus erwähnt wurde, so scheint mir auch im vorliegenden zweiten der lesestoff für ein jahr zu umfangreich, wenn er nach den ausführungen des verfassers durchgearbeitet werden soll. Nun brauchen, wie die vorrede angibt, nicht alle abschnitte unbedingt durchgenommen zu werden. Die wiederholungsstücke können übergangen oder bei späteren repetitionen nachgeholt werden. Aber trotzdem, glaube ich, hat ein lehrer genug zu thun, den übrigbleibenden lesestoff zu bewältigen, wenn daneben die unregelmässigen verba eingepaukt und der vorhergehende kursus befestigt und lebendig erhalten werden soll. — Druckfehler sind mir aufgestossen s. 21 z. 12 von unten *a* statt *à* und s. 48 z. 5 von unten *o* statt *ou*.

Wie den ersten kursus, so halte ich auch den vorliegenden zweiten für ein sorgfältig gearbeitetes, brauchbares buch, dessen benutzung bei tüchtiger, geschickter leitung den schülern reichen nutzen bringen wird.

Wismar. Dr. Wandschneider.

Dr. Julius Bierbaum, *Lehrbuch der französischen sprache* nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen. III. teil. Leipzig, Rossbergsche buchhandlung. 1891. Preis m. 2,75.

Der 3. teil des vorliegenden lehrbuchs ist auf zwei jahreskurse berechnet und baut sich wie die beiden vorhergehenden teile nur auf zusammenhängendem sprachstoff auf. In den Bierbaumschen lehrbüchern ist die fremde sprache selbst die hauptsache, der grammatik kommt nur eine dienende stellung zu, ohne dass sie dabei vernachlässigt wird. Die jahreszeiten, erzählungen, wie sie die jugend interessiren, beschreibungen, plaudereien, briefe, geschichte und geographie Frankreichs, je ein passend gewähltes gedicht in jeder lektion, namentlich Paris, seine sehenswürdigkeiten, das leben und treiben daselbst bilden den stoff, an welchem der schüler die sprache erlernen soll. Die lesestücke verteilen sich auf 32 lektionen und nehmen allmählich an umfang zu. Dabei ist in ihnen ein vorsichtiges fortschreiten vom leichten zum schweren bemerkbar. Jedes lesestück dient dazu, in ein bestimmtes grammatisches gebiet einzuführen, und zwar werden in lektion 1—25 namentlich die erstarrten und unregelmässigen verba behandelt. Im anschluss an jedes verb sind davon abgeleitete wörter zusammengestellt. Übungen, in diesen lektionen zum teil konjugationssätze, sollen das grammatische pensum befestigen. Von lektion 26 an bilden der teilungsartikel, der gebrauch des konjunktivs, des partizips, gerundiums, des artikels und die stellung des adjektivs den hauptstoff des grammatischen pensums. Zur weiteren einübung desselben

bringt jede lektion ein deutsches übungsstück, das anfangs sich dem französischen lesestück anschliesst, nach und nach aber sich immer freier gestaltet. Erst nach gründlicher vorbereitung sollen diese übungsstücke zu schriftlichen arbeiten verwandt werden.

In dem grammatischen teil (s. 155—200) ist der lernstoff in 50 paragraphen geordnet. Die hälfte derselben beschäftigt sich mit der erstarrten konjugation, die in übersichtlicher zusammenstellung geboten wird. Über die pluralbildung des substantivs, des adjektivs und die konjunktionen handeln die übrigen paragraphen der formenlehre. §§ 31—50 enthalten die syntaktischen bemerkungen.

Dann folgen ein französisch-deutsches und ein deutsch-französisches wörterverzeichnis. In dem ersteren vermisse ich die vokabeln: *lest, montagneux, hirondelle, lilas, torrent, pâturage, louis, Maure, Landes, pleuvoir, nostalgie.*

Die beiden karten von Paris und umgebung gereichen dem buch zum besondern vorzug und dienen vor allem dazu, die über Paris handelnden abschnitte anschaulich zu machen. — Der satz in dem lesestück 45: *Le vénérable monarque (l'empereur Guillaume Ier) survécut à tous ses frères et sœurs* ist nicht richtig, da kaiser Wilhelms schwester, die grossherzogin Alexandrine von Mecklenburg-Schwerin, erst am 21. april 1892 gestorben ist.

Wismar.

DR. WANDSCHNEIDER.

BREYMANN-MÖLLER, 1) *Französisches elementarbuch.* 5. aufl. Ausgabe B. München, Oldenbourg. 1893. M. 1,80. — 2) *Französisches übungsbuch.* 1. teil: Zur einübung der laut-, schrift- und wortlehre. 3. aufl. Ausgabe B. München, Oldenbourg. 1893. M. 3,20.

Das *Elementarbuch* beginnt mit der einübung der laute und der schrift an einzelsätzen. Erst lektion 30 bringt zusammenhängende, für den kindlichen gedankenkreis passende texte, an die sich fragen und deutsche stücke anschliessen. Der abschnitt *l'école primaire* aus lekt. 55 könnte früher vorkommen. Sollten in der zeichnung zu lekt. 49 die parallelkreise nicht besser gerade linien sein? Jetzt ist wenigstens die die heisse zone nicht die breiteste. — Die grammatik ist übersichtlich und knapp. — Für überflüssig halte ich es hinzuzufügen, dass nach dem datum *en* wegfällt; wir setzen ja auch nicht »im jahre« dahinter. In § 44 fehlt zu *qui* die übersetzung *der*, bei *dont* ist *woron* hinzuzusetzen. Druckfehler s. 49 *sphère.*

Das *Übungsbuch* gibt zunächst zur einübung der laut- und schriftlehre eine grössere anzahl mythologischer texte, die zwar gegen die 2. auflage bedeutend gekürzt sind, mir aber doch noch zu viel berücksichtigt erscheinen. Auffällig ist wenigstens, dass der schüler in beiden lehrbüchern von Frankreich so wenig erfährt. Eigentlich handeln davon nur drei stücke: § 111 *César et les Gaulois*, § 94 *Les races royales de France* und

§ 81 *Les Halles de Paris.* In § 67 findet sich zwar noch ein brief, anschliessend an § 65; doch ist er für diese stufe — er handelt von der nationalbibliothek — weniger geeignet. — Die texte sind sämtlich zusammenhängend und haben entsprechende deutsche übungsstücke nach sich; hinzu kommt je ein abschnitt *Le français de tous les jours.* Die übersetzung zu *commença* § 4 und *allèrent* § 10 ist unnötig. Einige gedichte und familienbriefe beschliessen das übungsbuch. — Ihm folgt die grammatik, die die syntax ganz ausschliesst. Die 7 nennformen sind beibehalten, von denen die anderen formen rein äusserlich abgeleitet werden, z. b. konj. präs. durch wegstreichung von *nt.* Erst in einem anhang wird der einfluss des tonwechsels erklärt; warum nicht früher? Im § 45 wird »vorläufig« der konj. von *avoir* erlernt. Beispiele zu demselben sind aber bis dahin nicht vorgekommen und finden sich auch nicht in den folgenden texten. Auf s. 125 und 143 kommt die regel über die veränderlichkeit des mit *avoir* konjugirten *part. passé* vor. Ich würde sie gleichmässig formuliren und zwar so: »Das mit *avoir* verbundene *part. passé* richtet sich ... nach dem vorangehenden akkusativobjekt,« wobei sich der gleichklang der drei betonten *a* besser einprägt. — Ein abschnitt »wortbildung« beschliesst die grammatik, der noch die nötigen wörterverzeichnisse folgen.

Brieg. H. Flaschel.

Elise Henle, *Wer will französisch lernen?* Eine gabe für unsere kleinen; illustrirt von P. Schnorr. Stuttgart, Schwabacher. 1893. Preis m. 1,80.

Das hübsch ausgestattete büchlein ist den müttern gewidmet, die ihren kleinen eine anzahl, etwa 650, französischer wörter spielend beibringen wollen. — Druckf. s. 43 *meisseln*, 56 *l'hyène.* Bei einer zweiten auflage könnten wohl einige sprüche in form oder inhalt verändert werden, z. b. »*La princesse*, die prinzessin wird — Vermählt, wenn's ihr auch nicht pressirt« oder »*Le maître d'école*, der schullehrer, schon alt — Hat meist viel kinder und wenig gehalt.« — Er kann einem leid thun!

Brieg. H. Flaschel.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

ANGLIA. XVI. N. F. IV. 3.

A. Goldhan, *Über die einwirkung des Goethischen Werthers und Wilhelm Meisters auf die entwicklung Edward Bulwers.* — K. Luick, *Über die bedeutung der lebenden mundarten für die englische lautgeschichte.* — E. W. Bowen, *Open and close ē in Layamon.* — Diebler, *Zu Hollands Buke of the Houlate, publ. from the Bannatyne MS. with Studies in the Plot, Age and Structure of the Poem.*

BOLLETTINO DI FILOLOGIA MODERNA. I. 1—5.

1. *Ai Lettori.* — O. Valero, *L'insegnamento delle lingue moderne nelle nostre scuole.* — *La lingua rumena.* — RASSEGNA BIBLIOGRAFICA. — NOTIZIE VARIE. — NUOVE PUBBLICAZIONI.

2. *Una traduzione dantesca.* — *La lingua rumena.* — *Dante in Fiandra e in Inghilterra.* — Etc.

3. O. Valero, *L'insegnamento delle lingue moderne,* ecc. II. — Etc.

4. O. Valero, *L'insegnamento,* ecc. — CHRONIQUE LITTÉRAIRE. — Etc.

5. F. Martini, *Gli stipendi dei nostri insegnanti.* — Etc.

DIE MÄDCHENSCHULE. VII. 3.

K. Hessel, *Auswahl deutscher lektüre in der mädchenschule.* — REZENSIONEN. — BERICHTE UND VERSCHIEDENES.

ENGLISCHE STUDIEN. XIX. 2.

I. G. L. Kittredge, *The Hermit and the Outlaw.* — L. Fränkel, *Neue beiträge zur geschichte des stoffes von Shakespeares 'Romeo and Juliet'.* — II. O. Glöde, *Die englische interpunktionslehre.* — LITTERATUR. — MISZELLEN.

GERMANIA. V. 11.

Der landvogt von Greifensee von G. Keller. — *Das wormser schiessen* von O. Roquette. — *Redaktionsgeheimnisse* von J. Neumann. — *Abendlied* von Hoffmann von Fallersleben mit übers. von L. G. Page. — *Rätsel* von Schiller mit übers. von J. A. Owen. — *Abendlied* von Fr. Rückert mit übers. von L. G. Page. — EDITORIALS. — ZUR GRAMMATIK. — Etc.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. IX. 3.

Nouveaux membres (539—566). — *Changements d'adresse.* — *Dictées phonétiques* (J. Passy). — *Correspondance: Herkömmliche rechtschreibung* (Spieser); *Prononciation française* (Visser; P. Passy). — *Demande d'avis* (J. Passy). — *Notes.* — *Enseignement mutuel: Questions; Réponses.* — *Situation financière* (+ 555). — *Boite aux lettres.* — *Ouvrages reçus.* — *Échange.* — *Revue de périodiques.* — PARTIE DES ÉLÈVES. *Anglais (The woman and her pig).* — SPÉCIMEN. *Hollandais.* — ANNONCES.

MODERN LANGUAGE NOTES. IX. 2. 3.

2. M. Winkler, *Goethe and Lenz.* — A. F. Chamberlain, *Life and Growth of Words in the French Dialect of Canada.* — A. G. Cameron. *Tarabin-Tabarin.* II. — S. W. Cutting, *Note to Goethe's Faust.* — J. Geddes. Jr., *Two Acadian French Dialects,* etc. III. — REVIEWS. — Etc.

3. A. S. Cook, *The Old English 'Whale.'* — A. F. Chamberlain, *Life and Growth of Words,* etc. II. — G. Hempl, *The etymology of* thill, fill. — H. L. W. Otto, *Coup d'œil sur le* Franzesismo *en Portugal et au Brésil.* — F. J. Mather, Jr., *Anglo-Saxon* nemne (nymđe) *and the 'Northumbrian*

Theory.' — L. Wiener, *The Lords Prayer in Judaeo-German.* — G. C. Keidel, *Le Doctrinal des Filles.* — F. Bonnotte, *Picard Dialect.* — R. O. Williams, *Every and Each.* -- REVIEWS. — Etc.

NEUPHILOLOGISCHE BLÄTTER. I. 1—3.

1. *Zweck und ziel der Neuphilologischen Blätter.* — J. St. Lane, *Amerikanische universitäten und studenten.* — *Mitteilungen aus dem kartellverbande.* — *Allgemeine hochschulnachrichten.* — *Mitteilungen aus dem gebiete des neuphilologischen studiums und unterrichts.* — *Nachrichten.* — *Inhalt von zeitschriften.* — *Bücherschau.* — *Schlussbemerkung der redaktion.*
2. *Zweck und ziel* etc. — G. Quedenfeldt, *Eine neue prüfungsbestimmung.* — Etc.
3. D. R. Keys, *The Progress of Modern Languages in Canadian Universities.* — Etc.

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES. XI. 1.

H. Lichtenberger, *Histoire de la Langue allemande.* — G. de la Quesnerie, *Vocabulaire Anglais. Eléments Germaniques.* — A. Büchner, *Alfred Tennyson.* — Hallberg, *La Poésie lyrique contemporaine en Allemagne.* — M. Dreyfus, *Vie de l'heureux Petit Maitre d'École Maria Wuz.* — *Concours de 1894.* — *Revue des Cours et Conférences.* — Etc.

VERMISCHTES.

DIE SCHRIFTLICHEN PROBEN IN DEN NEUEREN SPRACHEN BEIM ABITURIENTENEXAMEN IN FINLAND.[1]

Zu allen zeiten hatte die schriftliche übersetzung in die lateinische sprache einen stein des anstosses für die aspiranten zur hochschule gebildet. Als jedoch im laufe der letzten zwei dezennien allmählich sowohl privat- als staatsschulen entstanden,[2] in welchen dem latein nur eine äusserst bescheidene stellung angewiesen, oder in welchen dasselbe vollkommen durch deutsch und französisch ersetzt war, musste auch das abiturientenexamen wenigstens teilweise in weniger schreckhaftem lichte erscheinen.

[1] Bei aufnahme der nachstehenden ausführungen, für die wir unserer geschätzten mitarbeiterin, frau prof. Freudenthal, aufrichtig dankbar sind, dürfen wir nicht versäumen, zu bemerken, dass nach unserer auffassung die rolle, welche sie den schriftlichen übersetzungen anweist, mit bessern rechte den *freien* ausarbeitungen in der fremden sprache (ev. unter anlehnung an gegebene muster) zufallen würde. *D. red.*

[2] Siehe den aufsatz von F. Gustafsson in *N. Spr.* 1 heft 5.

Gegenwärtig lassen sich aber stimmen vernehmen, welche auch die schriftliche übersetzung in eine *neuere sprache* für zwecklos und sogar hinderlich beim schulunterrichte erklären.[1] In der hauptsache beklagt man sich über folgendes:

Die fähigkeit des schülers, die fremde sprache zu behandeln, wird einseitig, weil die ganze arbeit beim unterrichte angesichts der prüfung sich auf die schriftlichen übersetzungen konzentriren muss. In folge dessen werden sowohl litteratur als sprechübungen versäumt. Und schliesslich wird das resultat bei dieser prüfung, welche so viel vorbereitung und mühe erfordert hat, dennoch illusorisch, da die schüler bei der prüfung wörterbücher mit ausführlichen grammatischen erklärungen und satzkonstruktionen benutzen dürfen.

In dem letzten umstande liegt offenbar eine bedeutende erleichterung für die probe, aber nichtsdestoweniger scheinen manche lehrer die schriftliche prüfung für allzu schwer anzusehen.

Wir geben zu, dass die entfernung so vieler schwierigkeiten als möglich von den prüfungen, ebenso wie der umstand, dass an vielen unserer privatschulen die öffentlichen jahresprüfungen abgeschafft sind, vollkommen mit dem philanthropischen geiste harmonirt, der die neuere pädagogik so vorteilhaft von der lehrweise vergangener tage unterscheidet; doch scheint mir, dass wir hiermit ein gebiet betreten, wo man den allzu eifrig vordringenden bei zeiten ein halt zurufen möchte.

Es liesse sich wohl auch manches zu gunsten der jährlichen prüfungen für jede klasse einer lehranstalt sagen, doch will ich mich hier darauf beschränken, den wert der üblichen schriftlichen prüfungen in den fremden neueren sprachen beim abiturientenexamen hervorzuheben.

---

[1] Das abiturientenexamen besteht sowohl aus schriftlichen als mündlichen prüfungen. Die schriftlichen, welche bisher alljährlich nur *einmal* stattgefunden haben, aber in zukunft auch im herbst angeordnet werden, sind in sofern von grösserer bedeutung, als die bei denselben zu lösenden aufgaben von der universität vorgelegt werden. Vier tage im märz sind jährlich zu diesen schriftlichen proben bestimmt. Den ersten tag gilt es einen aufsatz in der muttersprache zu schreiben, den zweiten eine übersetzung in die zweite einheimische sprache (für finnen ins schwedische, und für schweden ins finnische) auszuführen; den dritten tag findet die prüfung in der mathematik und den vierten die übersetzung in eine fremde sprache (latein in den lateinschulen und deutsch, französisch oder russisch in den andern anstalten) statt. Wer bei der schriftlichen prüfung durchfällt, musste früher bis zum folgenden jahre warten, kann aber jetzt im herbst sein glück abermals versuchen, ehe die mündlichen examina gutgeheissen werden.

Was die notwendigkeit der schriftlichen übersetzungen anbelangt, um eine fremde sprache zu erlernen, dürfte es im allgemeinen keine meinungsverschiedenheit geben. Auch die anhänger der »neuen methode«, zu welchen ich mich zähle, erkennen ihre berechtigung in den höheren unterrichtsklassen an. Wo man wirklich dem geiste dieser methode gemäss mit anschauungsunterricht in der fremden sprache begonnen hat und von zusammenhängenden lesestücken in verbindung mit sprechübungen ausgegangen ist, da sollte man in der that keine bedenken tragen, auf den höheren stufen des unterrichts genügende zeit auf die schriftlichen übersetzungen zu verwenden. Im anfang wird der wichtigste und grösste teil des stoffes gesammelt, welcher später von grammatischem standpunkte aus in ein system gefügt werden soll. Und eine einigermassen eingehende behandlung der grammatik werden wir doch nicht entbehren wollen in anstalten, wo eine neuere sprache latein ersetzen und also nebst der muttersprache den grund zur allgemeinen sprachlichen bildung darbieten soll?

Ob die schüler jedoch wirklich die grammatik vollständig begriffen haben, scheint mir aus nichts anderem besser hervorgehn zu können als aus richtigen übersetzungen. Ein schüler kann möglicherweise eine regel ganz gut mündlich auseinandersetzen, und doch entgeht sie ihm vollkommen, wenn es gilt, dieselbe zu gebrauchen. So lange dies jedoch vorkommt, fehlt dem schüler die schärfe und kraft des gedankens, welche der unterricht bei ihm hervorzubringen streben soll. Durch fleissige übungen sollen auch die regeln in bewusster weise richtig verwendet werden, sonst hat der grammatische unterricht seinen zweck nicht erreicht. Von diesem gesichtspunkte aus haben die fremden sprachen eine grössere bedeutung als die muttersprache, und offenbar aus diesen gründen, wie auch oft ausgesprochen worden ist, hat die lateinische sprache so lange ihre vorherrschende stellung beim sprachunterrichte behauptet.

Wenn nun die grösste anzahl aller schüler — sobald diese die wahl haben — eine moderne sprache dem latein vorziehen, so geschieht dies, weil sie sich von einer lebenden sprache grösseren praktischen nutzen versprechen. Dass dieselbe aber auch, wie ehemals latein, zur formalen bildung dienen soll, dafür muss der lehrer sorgen. Aber wie will er das zu stande bringen, ohne einen grossen teil der lehrstunden zu grammatischen erklärungen zu verwenden, deren resultat am besten aus den schriftlichen übersetzungen hervorgeht? Bedenkt man dabei, von welcher ungemein grossen bedeutung es ist — die schüler mögen nun später die laufbahn des geschäftsmannes oder des gelehrten erwählen —, wenn sie ihre gedanken schriftlich in einer der grossen kultursprachen ausdrücken können, so glaube ich in der that, dass die zeit nicht verloren war, welche gut geleiteten schriftlichen übungen gewidmet war.

(Schluss folgt.)

Helsingfors. EDLA FREUDENTHAL.

STANDARD ENGLISH.[1]

It seems to me to be a sound practical rule not to countenance any innovation which does not find acceptance outside London. It seems to me just as undesirable to teach a man English which will mark him as a Cockney as to imbue him with any other provincialism. The perfect English is that which is admittedly correct, while giving the least possible indication of local origin. Even educated London English is subject to gusts of fashion which leave the general body of good English-speakers totally untouched. At the present moment it is thought in certain circles to be the "correct thing" to change final *-ng* into *n*. There are a dozen such vagaries, which come and go, for one which makes any permanent impress on the language. The "country," so-called, has in fact a *veto* upon London, which it exercises much oftener than it gives way. I had recently the opportunity of comparing my *vocalismus* carefully with that of Mr. Gladstone, a native of my own city, and forty years my senior. I could detect no difference, except in the diphthong *ai* in *time*, where he made the first element a "neutral" *a*, whilst I make it a "front" *a* (*ae*). So slow is the process of national change.

The aim of the student should be, not to follow implicitly either London or Liverpool or Boston or New York, but to choose a sound *via media*, and speak an English which will be recognised as pure and good everywhere. To such a student the excessive diphthongization of London will be as abhorrent as the nasality of New York; he will probably discard the Liverpool short *a* in many words such as *last* and *after*, and the Boston short vowel in words such as *home* and *whole*. The chief points where care is necessary are three: (1) diphthongization (2) the force of *r* (3) the doubtful *ă*. Diphthongization should be slight, otherwise it is Cockney. The question of *r* is more difficult. In London and some part of the South, the *r* following a vowel at the end of a word or syllable, has disappeared: but there is no other part of the English-speaking world, except Eastern New England, where this is quite the case. At the same time a trilled *r* at the end of a syllable is decidedly Scotch; an "inverted" untrilled *r* characterizes S. W. England; a weaker untrilled *r*, not inverted, seems to be the normal American pronunciation; Northumbria (Northumberland and Durham) has the weak uvular *r*, which is called the *burr*; whilst the rest of the North and North-Midlands exhibit, in place of the *r*, a coronal (or "point-") modification of the vowel, or of its off-glide. In this case the Southern pronunciation does not seem to be the best. It is not a middle, but an extreme, pronunciation. It is not backed by a sufficiently large proportion of the

[1] Mit erlaubnis des verfs. veröffentliche ich hier den obigen längeren exkurs aus einer reihe von bemerkungen zu der 3. aufl. meiner *El. der phonetik*, 1. hälfte, von denen die übrigen im nachtrag zur 2. hälfte dieses buches gedruckt werden sollen. W. V.

race. It is not universal in London itself; where the coronal vowels which rule further North, may be often heard also. They may be heard still more in the pulpit and on the stage than in ordinary life. The other local pronunciations of *r* disagree, it is true, but they have a certain consensus in maintaining some kind of *r*; and to the four-fifths of English-speakers who use them, the entire dropping of *r* sounds slipshod and emasculate. Under these circumstances the coronal vowels seem to be the best for the student to imitate. They will pass muster as good English anywhere. But I have heard the Southern dorsal pronunciation freely ridiculed not only in the North and West, but also by Americans and Irishmen. So I do not rate its ultimate chance of prevalence very high.

There remains the doubtful ă of *last, after* &c. Unlike most phonetic difficulties this is not chiefly a question concerning the right sound to be employed, but of the right words in which to employ it. The North favours the short vowel and the South the long one, but I have never met any speaker, North or South, who consistently used either the long or the short vowel in *all* the doubtful words. I myself use the long vowel in *path, master, plaster, aunt.* I know many people who oscillate between *păst* and *pāst, demănd* and *demānd*, and so on. The remarkable thing is that they seem to take this departure, so distant both in length and quality, *per saltum*: there are no intermediate shades. The long vowel, therefore, is quite familiar to Northern ears and is always accepted as good educated pronunciation, *except* when it is followed by that ə glide which you have noticed (p. 80) for ā̆ and (p. 95) for ă. The Northern ă is a monophthong, and when we hear this following ə, it suggests an intrusive *r*, and sounds vulgar.

Literpool. R. J. LLOYD.

AMERIKANISCHES.

I.

Die *Johns Hopkins University* in Baltimore hat in diesem jahre am 22. februar, dem geburtstage Washingtons, ihr achtzehnjähriges stiftungsfest gefeiert. Diese, wie es scheint, in Europa am besten und vorteilhaftesten bekannte universität der neuen welt besteht jetzt aus einer vollständigen philosophischen fakultät nach deutschem muster (mit angefügten *undergraduate courses*) und einer medizinischen fakultät. Ihre bedeutung für die geistige entwicklung Nordamerikas ist unberechenbar. Infolge ihrer wissenschaftlichen leistungen und ihrer in vielfacher hinsicht vorzüglichen einrichtungen ist sie zum vorbilde und unerreichten muster für mehrere neuere und ältere anstalten des höhern unterrichts in den Vereinigten Staaten geworden. Es dürfte vielleicht die leser der *Neueren Sprachen* interessiren, einige einzelheiten der feierlichkeit, wie sie in der

in Baltimore erscheinenden politischen zeitung *The Sun* berichtet worden sind, kennen zu lernen.

*

The exercises began with prayer by Rev. Dr. C. George Currie, rector of Christ Protestant Episcopal Church, who gave thanks for the blessings conferred upon education by the founder of the university.

A hymn by Dr. Oliver Wendell Holmes, "Lord of All Being! Throned Afar," was sung to the tune of "Mendon," under the leadership of a chorus of students. President Gilman said that a letter had been received from Dr. Holmes thanking the university for the compliment paid him and promising a written copy of the hymn for the university archives.

Dr. Gilman began the speechmaking with a five-minute talk, in which he alluded to the recent death of Mr. Charles J. M. Gwinn, who was one of the first trustees of the university and hospital.

"But, although individuals die," continued Dr. Gilman, "institutions live. The university and hospital are more and more efficient every year. The new department of medicine is now in successful progress. McCoy Hall is nearly ready to be occupied, and the graduates of the university are now scattered over all the land."

The principal addresses of the day were made by Prof. Maurice Bloomfield, of the Johns Hopkins, and Prof. T. C. Mendenhall, superintendent of the United States coast and geodetic survey. Professor Bloomfield spoke upon "A Century of Comparative Philology," and Professor Mendenhall upon "The Adoption of the Metric System."

*

In introducing Professor Mendenhall, who was at one time a teacher in Japan, Dr. Gilman read a greeting from six Japanese men who were formerly students at the Hopkins. The greeting was dated Tokio, Japan, January 30, 1894, was addressed to Dr. Gilman, and was signed by M. Kuhara, K. Mitsukuri, S. Sato, Y. Motora, F. Spinola and T. Iyenega. It read as follows:

"We, the undersigned, graduates and former students of Johns Hopkins University, have this day been holding a reunion and refreshing memory of the pleasant days spent in Baltimore. We think it but right to send our greetings to our alma mater. May she continue prosperous and ever increase in usefulness."

Greetings were also received from former Hopkins students in Chicago and San Francisco. The Californian greeting read: "Alma mater, vivat, crescat, floreat." It was signed by thirteen men, most of them professors in the California State University or the Stanford University, including professors Stringham, Ross, Lawson, Warner, Murray, Fairclough and Matzke.

*

The degree of Ph. D. was conferred upon four young men who have completed three or more years of advanced study at the university. These were:

James Douglas Bruce, of Virginia.
James Dowden Bruner, of Illinois.
Lewis Leaming Forman, of Pennsylvania.
George Francis Weida, of Kansas.

Mr. Bruner was unable to be present, but the other three candidates received their diplomas in person. They did not wear gowns, being the first candidates since 1891 to dispense with this academic ceremonial.

*

Prof. Maurice Bloomfield in his address at the Peabody on "A Century of Comparative Philology" said in part:

"I hear occasionally some stalwart adherent of another science say that the purpose of philology is to know a language and perchance enjoy its literature, and there is an end of the matter. He who studies comparative philology or any philology in this spirit knows of it in the end as much as the spoon knows the taste of the soup which is eaten with it. I am sure we are on safe ground in claiming that a large part of this endeavor is justly engaged in finding out, if it possibly may find out, the destiny of man in this world.

"In conclusion, a few words in reference to our own country's relation to these studies. In the first place, as regards the past and present there is no reason whatever for any complaint. Comparative philology is studied more extensively in the United States than in any other country with the exception of Germany. There is reason to fear sometimes that the reports of university activity which reach the public most persistently lead them to believe that our best institutions are engaged chiefly in cultivating a race of football tigers or young gentlemen capable of performing a very creditable solo skirt dance. Mind, I am heartily in favor of both these delightful forms of exercise, only I do plead that they shall not absorb the public interest to the exclusion of its appreciation of the less flamboyant charms of university life."

Prof. Mendenhall in his address on "The Adoption of the Metric System" praised the metric system of weights and measures. He predicted that it will be generally used, and noted the fact that the one spot in the world whose neutrality is secured by the joint agreement of all civilized nations, is a bit of land near Paris, where stands the building in which the International Prototype Metre and Kilogramme are preserved.

*

A cane rush took place in front of the Peabody between the junior and freshmen classes after the conclusion of the exercises within the institute. Several students received black eyes, but no one was seriously hurt. The disturbance was quelled by members of the faculty before it had gone very far.

The rush was planned by the juniors, and its object was to get possession of a cane carried by the freshmen, which was decorated with the freshmen class colors. Rumors of the intended rush had circulated generally among the audience at the public exercises, and when they came out of the hall nearly every one tried to get a good vantage point to see the fracas. The platform and steps of the Washington monument, and the steps of Mt. Vernon Methodist Episcopal Church were crowded with ladies and others.

The juniors had doffed their street coats and put on sweating jackets and other articles of dress suitable for a rush. About twenty-five juniors lined up at the foot of the Peabody steps and awaited the coming of the freshmen, who were forming inside.

When the freshmen emerged from the building they were violently assailed with snowballs and other missiles. A hand-to-hand conflict followed, and in an instant ten or twelve freshmen had tackled an equal number of juniors and were tumbling and rolling through the snow.

At this juncture President Gilman, Dean Griffin, Professor Remsen and Mr. C. Morton Stewart put in an appearance and were pushed and jostled about in their efforts to separate the combatants. President Gilman was nearly thrown down by coming into violent contact with two of the wrestlers, but in a few minutes by raising their voices and addressing the students he and Professor Remsen quieted the disturbance.

Half an hour later the trouble seemed about to begin again. This time it was also started by juniors, who took their class flag out of the Washington monument, where they had put it for safe-keeping, and flaunted it in the faces of the freshmen. Dr. Griffin reappeared on the scene and took possession of the flag, thus removing the cause of trouble. The two classes then contented themselves with snowballing each other up Monument street to the university.

II.

Unter der rubrik *Latest Foreign News* bringt die in Baltimore erscheinende politische zeitung *The Sun* folgende sonderbare und irreführende notiz (*February 12, 1894*):

Praise of American Schools.

Professor Waetzoldt, who went as German school commissioner to the Chicago fair, has made his official report. In it he says:

"In their school system the Americans are in every way superior to the Germans, most notably in teaching languages (?), drawing and modeling. It is surprising what a command of language the American school children have. German teachers dwell too much upon style, while American teachers aim to give the children a command of diction."

Den offiziellen bericht des herrn professor Waetzoldt habe ich bis jetzt noch nicht lesen können. Aber ich bin überzeugt, dass die obige notiz zum teil auf einem groben versehen des zeitungsschreibers beruht.

Prof. Waetzoldt meint offenbar die höchst bemerkenswerten leistungen der *volksschulen* (in amerikanischen *städten*) im zeichnen, im modelliren und im unterrichte der *muttersprache*, insofern amerikanische schüler von vornherein dazu angehalten werden, sich *frei* und *gewandt* MÜNDLICH auszudrücken. Übrigens scheinen die hiesigen schulmeister und schullehrerinnen auf eine korrekte aussprache nach irgend einem muster gar keinen wert zu legen und in dieser beziehung mancherlei unheil dadurch anzurichten, dass sie sich häufig durch das zerrbild der herrschenden orthographie leiten lassen. Sweets *London standard* ist hier zu lande nie anerkannt worden, Websters *artificial standard* ist seit kurzem ganz und gar veraltet, und bis jetzt ist noch kein neuer *standard* aufgestellt worden, nach dem sich die gebildeten in den verschiedenen teilen der grossen republik in ihrer aussprache zu richten geneigt wären. Die englische sprache überhaupt hat sich in Amerika bekanntlich im munde des volkes schon seit langer zeit und im munde der gebildeten, soweit sie nicht britisch beeinflusst sind, seit etwa zehn bis zwanzig jahren ungeheuer verändert. Im gebrauche der jüngeren generationen, die ja im grunde genommen für die fernere sprachentwicklung allein massgebend sind, und besonders der jugend nicht-englischer oder gemischter abkunft weist sie im vokabular, in redewendungen, in der phonetik und in der syntax (weniger natürlich in der flexion, die für das englische nicht viel bedeutet) eine menge eigentümlichkeiten auf, die, falls sie sich vermehren und verstärken werden, was mir zweifellos scheint, den linguisten bald veranlassen müssen, neben der englischen sprache nicht einen amerikanischen *dialekt*, sondern eine amerikanische *sprache* aufzustellen. Eine solche spaltung, die vorläufig den eingeborenen selbst in der regel ganz unmöglich scheint, die sich jedoch in einer nicht fernen zukunft *deutlich* vollziehen wird, wäre sicherlich durch eine frühzeitige gründliche reform der englischen orthographie nach phonetischen grundsätzen wenn nicht auf ewig verhindert, so doch jedenfalls auf lange zeit verschoben worden.

Über den stand und die art des neusprachlichen unterrichts in amerikanischen schulen und universitäten wird wahrscheinlich bald in dieser zeitschrift ein objektiver und wahrheitsgetreuer bericht erscheinen. Bis auf weiteres genüge es, den leser auf ein wichtiges amtliches dokument aufmerksam zu machen: *(United States Bureau of Education. Whole Number 200) Report of the Committee on Secondary School Studies appointed at the meeting of the National Educational Association July 9, 1892, with the Reports of the Conferences arranged by this Committee and held December 28—30, 1892. Washington: Government Printing Office. 1893.* Die schlusssätze des darin enthaltenen speziellen berichts über fremde moderne sprachen lauten: *The worst obstacle to the progress of modern language study is the lack of properly equipped instructors. There seems to be at present* NO INSTITUTION WHERE PERSONS INTENDING TO TEACH GERMAN, FRENCH, OR SPANISH IN OUR ELEMENTARY OR SECONDARY SCHOOLS CAN RECEIVE THE SPECIAL PREPARATION THEY NEED. *It is the sense of the Con-*

ference that universities, states, or cities should provide opportunities for such training. Wie steht diese frage jetzt in Deutschland? Ein wenig besser. A. R.

DIE ORGANISATION DER HÖHEREN SCHULEN IN ENGLAND.

Der cheltenhamer zweigverein der *Teachers' Guild* hielt am 16. märz d. j. eine versammlung ab, auf der Mr. W. Stuart Macgowan, M. A., (bekanntlich der *hon. sec.* der *Modern Language Association*) die organisation des höheren schulwesens (*secondary instruction*) in England in längerer rede behandelte. Nach einem bericht des *Cheltenham Examiner*[1] ging Mr. Macgowan davon aus, dass die allgemeine versammlung von lehrern aller grade in Oxford am 10. und 11. oktober v. j. eine enquête über den gegenwärtigen stand des schulwesens als notwendige vorbedingung für die gesetzliche regelung bezeichnet habe und eine kommission zu diesem zwecke denn auch am 2. märz von der regirung ernannt worden sei. Von den fragen, welche die organisation der höheren schulen berühren, wählte der redner die folgenden aus: 1) die sog. registrirung der lehrer, 2) die klassifizirung der höheren schulen, 3) deren lehrpläne, 4) deren verwaltung. Über die notwendigkeit einer *registration of teachers* — gewissermassen zum ersatz unserer staatlichen zeugnisse *pro facultate docendi* — gab es auf der oxforder versammlung nur *eine* stimme. Als muster für die verwirklichung gelten die *Clergy, Medical, Army* und *Navy List.* Über die bedeutung des ausdrucks *secondary schools* (»höhere schulen«) herrscht, wie redner bemerkte, sogar unter den fachleuten keine klarheit. Nach Macgowan sind darunter jetzt nur schulen ersten und zweiten grades (*of the first or second grade*) zu verstehen: bezeichnungen, die freilich wieder der erklärung bedürfen. Der redner gab sie im hinweis auf die cheltenhamer lehranstalten. Als schulen ersten grades nannte er das *Cheltenham College* (mit *classical* and *modern side* oder, wie wir hierzulande sagen würden, mit gymnasial- und realklassen), dessen zöglinge ihre schulbildung im alter von 18 oder 19 jahren abschliessen, und das *Ladies' College*, dessen wirksamkeit sich allerdings nach unten und oben hin noch weiter erstrecke und in seiner vereinigung von kindergarten (bekanntlich auch in England so genannt), vorschule (*preparatory school*), schule 2. grades, schule 1. grades und sogar *University College* die umfassendste mädchen-unterrichtsanstalt des landes darstelle. Als schule zweiten grades bezeichnete Mr. Macgowan die *Grammar School*, da ihre schüler in der regel mit 16 oder 17 jahren abgehen, um sich einem kaufmännischen oder gewerblichen berufe zu widmen. Die geplante vereinigung der *Grammar School* mit der *School of Science* — etwa eines progymnasiums mit einer gewerbeschule — wird zur nachahmung lebhaft empfohlen. Dies führt den redner zu dem dritten punkt: den lehrplänen.

---

[1] Der vortrag erscheint in der april-nr. des *Journal of Education.*

Eine grosse gefahr sieht er in der übertriebenen verehrung für die wünsche der frommen schulengründer des 16. jhs. Man solle ihr vermächtnis im lichte der weiteren erkenntnis des 19. jhs. betrachten und die von ihnen vorgesehenen mittel nicht vergeuden, indem man schulen 1. grades in gegenden aufrecht erhalte, wo dafür kein bedürfnis sei, um so mehr aber für eine gute schule 2. grades oder eine gewerbeschule. *We shall be doing no harm to real scholarship by insisting that in the future higher grade secondary education shall not be organised solely with a view to the attainment by clever boys of scholarships at one or other of our Universities. The artificial stimulus of these golden bribes has often attracted to a University boys who had no real liking for a University career. We must organise our schools for the majority of boys attending them; we must bear in mind, as far as is possible, the future career of each individual boy; we must recollect that our schools must be national schools in the fullest sense of that term; we must remember that as the vast majority of our pupils can never hope to attain the higher culture a University affords, it is for the schools to mould their characters and train them for manhood and for life. In a properly organised Commonwealth everyone occupies a definite position, hence it is our duty as educators to teach every boy to be a good citizen; we must teach him to be both a* VIR *and a* HOMO, *for he is to become ultimately not only a specialist in the community but also a complete man, a rounded-off unit in himself. .... As with the individual, so with the system. Though all secondary education should be organised with a certain definite relationship both to the primary and University stages, it should nevertheless in its intermediate stage form a complete unit within itself. The whole question is rapidly passing out of the arena of mere academical discussion into the wider field of national policy. Other nations are in this respect already ahead of us—(I am not, of course, speaking of the education of women)—and no matter how promptly we may act now, we are at best the last in the field. Elementary education has, it is true, made immense strides since 1870, but, with the exception of a certain recognition obtained by Natural Science, only unimportant alterations have been made in the time-tables of secondary schools since the beginning of the reign. There can be no question of greater importance to the welfare of the State than this question of the efficiency, solidarity, unification, and national effectiveness of its secondary education. It will only be by the joint exertions of teachers, parents, and statesmen, that a scheme of instruction can be prepared which shall adequately and harmoniously blend the humanistic, scientific, and "technical" elements in the vast machinery of a national system of education.* Der vortrag schloss mit einer besprechung der verschiedenen vorschläge für die verwaltung der höheren schulen durch den staat.

Gerade dieser letzte punkt beschäftigte die versammlung besonders in der folgenden diskussion. Miss Beale, die vorsteherin des obenerwähnten *Ladies' College*, wünscht mehr zusammenwirken, mehr meinungsaustausch,

will aber jedes system, das die individualität der schulen unterdrücke, vermieden wissen. Sehr scharf wendet sich gegen die einmischung des staats Rev. J. A. Owen: er betrachte den staat, gerade herausgesagt, als die personifikation des *greatest amount of ignorance*, den es im lande gebe. Auch Mr. W. G. Baker, M.A., äussert bedenken. Dagegen hofft Miss Louch vom staate schutz vor den eltern, deren einmischung die schlimmste von allen sei. Miss Kilgour glaubt, dass die staatsaufsicht über die öffentlichen schulen den privatschulen finanziell zu gute kommen würde, die gewiss viele eltern dann vorzögen. Der vorsitzende, Rev. H. A. James, B.D. (der direktor des *Cheltenham College*) vertritt den klassischen gegen den modernen standpunkt des redners. Man nenne die klassische bildung manchmal *mediaevalism*. Hätte er aber zu wählen zwischen diesem und *dead-levelism*, so sei er für den ersteren. Die wirkung der modernen tendenzen, die auch durch die neuerdings gewählte kommission vertreten schienen und daher wohl in der gesetzgebung ausdruck finden würden, fürchte er geradezu; tieferstehende, weil mehr mechanische ideale würden zum grossen teil die alte bildung verdrängen, die man seither nicht nur in den *Public Schools*, sondern auch den *Grammar Schools* im ganzen lande erstrebt habe. — Hoffen wir, dass er und die vielen andern verehrer des bestehenden bald gelegenheit finden, sich davon zu überzeugen, dass, um nochmals mit Mr. Macgowan zu reden, *French and German*, IF PROPERLY TAUGHT AND RATIONALLY STUDIED, *can be made just as productive of culture as the classical languages*. Das noch immer geltende regime der methode Gaspey-Otto-Sauer kann den beweis freilich nicht liefern!

W. V.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.

Der ausschuss der *M. L. A.* hat an den senat der Viktoria-universität die bitte gerichtet, an der im entstehen begriffenen *Honours School of Modern Languages* ein mündliches examen einzuführen.[1] *Without wishing to detract from the value of a theoretical knowledge of Modern Languages*, heisst es in der begründung, *we desire, as teachers, to emphasize the fact that there is at present in the Secondary Schools of the Kingdom a great demand for teachers of French or German with practical qualifications for their work. The place which Modern Languages are to occupy in the rapidly extending organization of Technical Education by the County Councils will be greatly affected by the greater or smaller number of teachers available to carry out this practical branch of the study of Modern*

[1] Die *Victoria University* ist in Deutschland noch so wenig bekannt, dass hier noch einmal gesagt sei, was allerdings jetzt auch z. b. in Wendts *England* s. 285 zu lesen ist: sie hat ihren sitz in Manchester, umfasst das dortige Owens (nicht Owen's!) College, das University College in Liverpool und das Yorkshire College in Leeds und besteht seit 1880.

Languages. And, further, we desire to point out that the establishment of "Modern Side" instruction has made us responsible for a large number of boys in the higher forms of our schools, many of whom look forward to derive practical benefit from the study of Modern Languages, and some of whom go to the Universities with the view of becoming Modern Language Teachers; and that the stimulus of a vivâ voce *examination would tend to direct the studies of these latter in accordance with the requirements at present considered indispensable in nearly all secondary schools. We believe that a curriculum which omits to recognize the high educational value of a well-defined* vivâ voce *Examination in Modern Languages will retard their legitimate development; and that, by adding a* vivâ voce *examination to your contemplated School in Modern Languages, you will establish their study on a practical basis, you will extend your influence throughout the country, and be doing a lasting service to Secondary Education.* Von einer gleichen petition an die universität Oxford wurde abgesehen, weil der dortige senat die einrichtung einer *Honours School* im *englischen* in betracht gezogen hat.

Sodann wird der verein die grafschaftsräte (*county councils*) dahin zu bewegen suchen, dass sie den neueren sprachen in ihren technischen lehranstalten grösseres gewicht verleihen. Auch über die mittel zur hebung des mündlichen unterrichts im französischen und deutschen wird im ausschuss neuerdings verhandelt. Auf veranlassung der *M. L. A.* wird ferner dr. Breul aus Cambridge am 11. april im *College of Preceptors*, Bloomsbury Square, W. C., bei der monatsversammlung der mitglieder des College einen vortrag *On the Training of Teachers of Modern Languages* halten, dem eine diskussion folgen soll.

Dem verein wünschen wir auch für das zweite jahr seines bestehens den wohlverdienten erfolg. W. V.

EINE NEUE BEARBEITUNG VON GRIEBS WÖRTERBUCH.

Vor ein paar jahren noch war es mit englisch-deutschen und deutsch-englischen wörterbüchern schlimm bestellt. Nun ist der vortreffliche Muret, das seitenstück zu Sachs-Villatte, in gutem zug (vgl. Jespersens besprechung *Phon. Stud.* VI s. 212), Flügel ist in der 4. auflage ein neues buch geworden; da erscheint auch ein verjüngter Grieb auf dem plan: in 10. auflage »mit besonderer rücksicht auf aussprache und etymologie neubearbeitet und vermehrt von dr. Arnold Schröer, ao. professor der englischen philologie an der universität Freiburg i. B.« Freilich war er gründlich veraltet; dafür soll er aber auch eine wirkliche und wahrhaftige wiedergeburt erfahren! Ich will hier keine besprechung der allein bis jetzt vorliegenden 1. lieferung geben, sondern vorerst nur auf das neue unternehmen hinweisen. Der verleger (Stuttgart, Paul Neff) gestattet das aufschneiden der 1. lieferung, die ausser einem über den plan der umarbeitung unterrichtenden vorwort (s. V—X) einen exkurs über die

darstellung der aussprache (s. XI—XXII), das wichtigste zur formenlehre und orthographie (s. XXIII—XXVIII), ein verzeichnis der abkürzungen etc. (s. XXIX—XXXII) und die ersten 48 seiten text (englisch-deutsch. *A—Ant*) enthält. Das werk wird 42 lieferungen zu 50 pfennig umfassen.

W. V.

EINE NEUSPRACHLICHE ZEITSCHRIFT IN ITALIEN.

Ich hoffe der neuen zeitschrift selbst und den lesern der *N. Spr.* einen guten dienst zu leisten, wenn ich das seit januar d. j. erscheinende *Bollettino di Filologia Moderna* freundlicher beachtung empfehle. Der herausgeber ist prof. Romeo Lovera in Salò (redaktion und verlag Via Trabucco 17). Bei monatlich zwei nummern von 8 quartseiten in sehr guter ausstattung kostet das blatt jährlich 5 lire, innerhalb des weltpostvereins 7 lire. In der richtigen erwägung, dass ein möglichst allgemeines vorgehen der fachkollegen am sichersten einen erfolg bei den vorgesetzten behörden verbürge, hat der herausgeber den, wie er selbst sagt, kühnen entschluss gefasst, das *Bollettino* allen lehrern der neueren sprachen an den höheren schulen Italiens ein jahr lang unentgeltlich zugehen zu lassen.

Der in no. 1 abgedruckte prospekt erkennt an, dass seit der gründung der »technischen« schulen das studium der neueren sprachen in Italien einige fortschritte gemacht habe; gleichwohl lasse die ganze methode und der erfolg des unterrichts noch viel zu wünschen übrig. Die zeitschrift betrachtet es als ihre aufgabe, auf die beseitigung dieses misstandes hinzuwirken, *riformando da capo a fondo un insegnamento che ci dovrebbe rappresentare lo spirito vivo d'una lingua e non solo l'arida e pedante sequela di* REGOLE GRAMMATICALI. Zugleich will sie ihre leser über neusprachliche erscheinungen in Europa auf dem laufenden halten. Als fragen, zu deren lösung das *Bollettino* beitragen möchte, werden u. a. die lehrpläne, die schulbücher, die stellung der sprachlehrer bezeichnet. Zum schluss betont der prospekt noch die wichtigkeit der lebenden, gesprochenenen sprache: *La civiltà è frutto di contatti tra i diversi popoli, e questi contatti non hanno luogo se non col mezzo delle lingue vive parlate. Eleviamo quindi la lessicologia ad uno studio pratico, vitale, e domandiamo d'essere liberati dalle pastoie inconcludenti. Vogliamo la lingua viva e non quella fossilizzata, e questo nostro volere, per essere attuato, ha bisogno di molte riforme nei programmi e di studi comparativi sulle produzioni dei nostri giorni in Italia e fuori. — Ed ha sovratutto bisogno del vostro valido e solerte concorso morale.*

Der herausgeber darf gewiss auch im ausland zum mindesten auf die »moralische unterstützung« aller derer rechnen, denen »der rationelle unterricht in den neueren sprachen am herzen liegt.«

W. V.

EIN ORGAN DER NEUPHILOLOGISCHEN VEREINE DEUTSCHER HOCHSCHULEN.

Der kartell-verband neuphilologischer vereine deutscher hochschulen besitzt seit beginn d. j. ein organ, die *Neuphilologischen Blätter*, heraus-

gegeben von A. Byhan, *stud. phil.*, und K. Zeiss, *stud. phil.*, in Leipzig, zu beziehen durch die verlagsbuchhandlung von Max Hoffmann in Leipzig-Reudnitz. Der bezugspreis beträgt für das semester 1,50 m.; einzelne hefte kosten 0,30 m. Wie die an einer andern stelle dieses heftes mitgeteilten inhaltsverzeichnisse der ersten hefte zeigen, enthält die kleine zeitschrift neben allerlei neuphilologischen nachrichten auch manche originalartikel von angehörigen, auch »inaktiven mitgliedern« oder »alten herren«, der kartell-vereine. Lobenswert ist die absicht, auch das ausländische studentenleben den »kartell-brüdern« näher zu bringen. Die fremden kommilitonen werden aus den *Neuphilologischen Blättern* noch mehr neues lernen; vielleicht auch, was das auf den ersten blick rätselhafte C.V.C.V., C.B.C.B., A.H.A.H. u. dgl. bedeutet, — d. h. wenn es ihnen nicht an philologischem scharfsinn und ebensolcher methode fehlt.

W. V.

SECHSTER ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG (14.—17. MAI 1894).

Der sechste allg. deutsche neuphilologentag wird am 14., 15., 16. und 17. mai (pfingstwoche) in Karlsruhe i. B. stattfinden. Die tages-ordnung ist — nach einer von professor K. Fr. Müller in Karlsruhe im auftrage des vorstandes versandten ankündigung — wie folgt, festgestellt:

Montag den 14. mai, abends 8 uhr im kleinen saal der städtischen »festhalle«: gesellige zusammenkunft, begrüssung der teilnehmer. Feststellung der tagesordnung für die allgemeinen sitzungen. — *Dienstag den 15. mai*, vormittags 9 uhr in der aula des grossh. gymnasiums: erste allgemeine sitzung. Begrüssung und eröffnung der versammlung. Vorträge und beratungen. Verteilung der eingegangenen drucksachen. Mittags 12½ uhr: gemeinsames essen in der festhalle. Nachmittags 3 uhr: zweite allgemeine sitzung in der aula. Abends: vorstellung im grossh. hoftheater. Nachher: gesellige vereinigung im stadtgarten. — *Mittwoch den 16. mai*, vormittags 9 uhr: dritte allgemeine sitzung in der aula. Wahl des nächsten versammlungsortes und des neuen vorstandes. Vorträge und beratungen. Mittags 1 uhr: festessen im kleinen saal der festhalle. Nachmittags: besichtigung der sehenswürdigkeiten von stadt und umgebung. Abends 8 uhr: festbankett im grossen saal der festhalle. — *Donnerstag den 17. mai:* tagesausflug nach Baden-Baden.

Geplante vorträge sind baldigst dem herrn oberschulrat dr. von Sallwürk anzuzeigen. Das verzeichnis derselben wird rechtzeitig veröffentlicht werden. Ebenso wird das endgültige programm den verbandsmitgliedern durch die post zugehen.

Hoffentlich findet der sechste neuphilologentag aus süd und nord zahlreichen zuspruch und zeigt durch seinen verlauf, dass der verband der deutschen neuphilologischen lehrerschaft nach wie vor »insbesondere die förderung einer lebhaften wechselwirkung zwischen universität und schule, zwischen wissenschaft und praxis« bezweckt.

W. V.

FRANZÖSISCHER FERIENKURSUS IN GREIFSWALD.

Der bereits *N. Spr.* I s. 546 f. angezeigte ferienkursus wird vom 9. juli bis 4. august dauern. Der jetzt ausgegebene prospekt weist gegen die erste ankündigung nur geringe abweichungen auf. Prof. Rousselot wird statt der *Exercices de composition* eine vorlesung *Le français parlé dans ses variétés parisiennes et provinciales* halten, dr. Altmann über französisches bibliotheks- und archivwesen statt über französische handschriftenkunde lesen etc. »Schriftliche oder mündliche anmeldungen nimmt prof. Koschwitz (Greifswald, Marktstrasse 3) entgegen, der auch zu weiterer auskunft bereit ist. Lehrerinnen, die sich über pensionen u. dgl. erkundigen wollen, erhalten die gewünschten nachweisungen durch den direktor der greifswalder städtischen höheren mädchenschule dr. Schöne (Steinstrasse 61).« W. V.

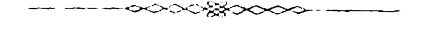
DIE NEUEREN SPRACHEN IN FINLAND.

Wie ich aus dem stockholmer *Aftonblad* ersehe, ist in Helsingfors soeben eine professur für neuere sprachen errichtet worden. Dieselbe wurde seit 1866 wiederholt beantragt, aber erst jetzt genehmigt, nachdem das studium der modernen philologie besonders in den letzten jahren in Finland einen bedeutenden aufschwung genommen hat. Die professur ist herrn dr. V. Söderhjelm übertragen worden.

Biebrich. DR. H. LEWIN.

DRUCKFEHLER IN BD. I.

Phonetische Studien bd. VII, n. f. bd. I, s. 28, z. 13 statt *90* lies *60*; s. 28 z. 14 statt *asspiration* lies *exspiration*; s. 30 z. 12 v. u. statt *61* lies *63*; s. 31 z. 7 statt *Abrechts* lies *Albrechts*; s. 32 z. 5 statt *tuche* lies *tusche*.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. MAI 1894. HEFT 2.

DIE LAUTSCHULUNG IN MEINEM ANFANGSUNTERRICHT.

Der seinerzeit für den berliner neuphilologentag angekündigte vortrag, welcher in summarischer darlegung meine im neuen sprachunterricht gesammelten erfahrungen bringen sollte, konnte wegen erkrankung von mir nicht gehalten werden. Inzwischen ist die arbeit, in etwas erweiterter form, als beitrag zu einer jubiläumsschrift der städtischen höh. handelsschule zu München und als sonderabzug bei Otto Schulze, Cöthen 1893, erschienen. In dem dort geschilderten unterrichtsverfahren habe ich nach einem allgemeinen kapitel über die art, wie m. e. heutzutage lebende sprachen zu treiben sind, um den bedürfnissen unserer zeit zu entsprechen, die methodischen einzelerscheinungen des verfahrens behandelt, nämlich: lautschulung, lautschrift, lesen, übersetzen (aus der fremdsprache), sprechübungen nebst unterrichtssprache, rechtschreibung und schriftliche arbeiten, vokabeln, grammatik, sachkunde nebst anschauungsunterricht, singen, endlich übersetzung aus dem deutschen.

Das in jener arbeit skizzirte gedachte ich in ausführlichen einzeldarstellungen der öffentlichkeit zu übergeben. *Wann* dies zeit und kraft mir gestatten werden, weiss ich nicht. Ich gedenke aber doch damit einen anfang zu machen, indem ich heute versuche, den lesern der *N. Spr.* eingehend die erfahrungen mitzuteilen, die ich mit der *einschulung der französischen sprachlaute* in verbindung mit der *lautschrift* gesammelt habe, erfahrungen, zu deren darlegung ich mich sogleich wende.

Ich beginne zunächst mit betrachtungen allgemein methodischer bezw. lautlicher natur.

In jener oben erwähnten schrift, auf die im übrigen zu verweisen ich mir erlaube, findet sich der satz, dass man beim anfangsunterricht der wirksamkeit *unbewusster nachahmung* soweit raum geben solle, *als sie für die schulmässige aneignung des sprachlichen lernstoffes ausreiche.* Stellen wir die frage für den vorliegenden fall: reicht sie auch aus zur sicheren aneignung der fremden laute? Antwort: nein! — oder genauer: nur teilweise. Denn allerdings gibt es 10—12jährige individuen, die von der natur mit feinem laut- oder hörsinn begabt und ausgestattet mit geschmeidigen sprechwerkzeugen, die fremden laute *unbewusst* in ihrer ganzen eigenart erfassen, hemmungen muttersprachlicher gewöhnung überwinden und es daher zu einer ganz befriedigenden lautbildung in der fremden sprache bringen — zu dem, was man gemeinhin unter einer »guten aussprache« versteht. Aber bei weitem besitzen nicht alle schüler jenen feinen, hilfreichen instinkt unbewusster nachahmung, den ihre bevorzugten lerngenossen aus der gottbegnadeten kinderzeit, der periode der nachahmung *par excellence*, sich gerettet haben. Diesen nachzüglern muss daher geholfen werden. Nun wäre wohl manchen von ihnen noch zu helfen dadurch, dass man ihnen die zu erlernenden laute oder lautgruppen in *unablässiger wiederholung* langsam und deutlich vorspräche: dann würden sie dieselben am ende doch noch richtig aufzufassen und wiederzugeben vermögen. Allein zu solch zeitraubenden übungen haben wir in der schule eben *keine* zeit, und, hiervon abgesehen, bleiben — namentlich in vollen klassen — noch immer eine anzahl von schülern übrig, die dermassen harthörig sind, dass ihnen durch blosses vorsprechen *niemand* die nationale lautbildung beizubringen vermag, auch der geborene ausländer (franzose, engländer) nicht. Aber auch diese scheinbar verlorenen schäflein *müssen* mitgebracht werden. Nun, dank dem unermüdlich forschenden menschengeiste besitzen wir ja ein mittel, und zwar ein *erfahrungsmässig* ganz *unfehlbares*, um hier helfend einzugreifen: es ist die wissenschaftliche lautkunde.

Ich gehe sicherlich nicht fehl, wenn ich annehme, dass sich unter den lesern der zs. manch einer befindet, der in

diesem augenblicke seine bedenken äussern und mir das vielberufene schlagwort entgegenhalten möchte: also doch »phonetik in der schule!« Gut, ich will das wort aufnehmen, als wäre es ausgesprochen, und es noch vor behandlung des eigentlichen lautschulungskapitels zum gegenstand einer wichtigen vorfrage machen, indem ich versuche, meine stellung zu derselben mit unzweideutiger klarheit zu kennzeichnen. Selbstverständlich werde ich die frage beantworten ohne bezugnahme auf die schultechnischen bestimmungen irgend einer staatsgewalt — ich erinnere z. b. an die preussischen lehrpläne — vielmehr lediglich auf grund allgemein theoretischer, zur praxis in vernünftige beziehung gebrachter erwägungen.

Von diesem standpunkte aus lautet meine antwort auf die vorfrage: *phonetik in der schule? nein* — und *ja*, je nachdem. *Nein* nämlich, tausendmal nein, wenn die rein theoretische, die lediglich *wissenschaftliche*, die unangewandte lautkunde gemeint ist, bei welcher der lehrer vor seinem erstaunten jünger mit einer ganzen summe fachgelehrter ausdrücke um sich wirft, die für diesen in der regel doch nur wieder ebensoviele leere abstraktionen, im günstigsten falle immerhin schwerbegreifliche dinge ohne besonderen nutzen sind. Daher fort natürlich mit dem vielgeschmähten knackgeräusch, fort mit der indifferenzlage, der operations- und artikulationsbasis, fort mit der exspirationsintensität, mit quantität, intonation und gemination, mit momentan- und dauerlauten, mit explosiv und spirans, ja fort sogar — aus dem ersten anfangsunterrichte wenigstens fort — mit leichter verständlichen ausdrücken wie reibe- und verschlusslauten, und was der schönen termini noch mehr sind! Warum? Weil all dies dem nächsten *praktischen* zwecke, der möglichst raschen und sicheren erfassung des fremden lautcharakters, so viel wie nichts dient. Aber auf die obige frage antworte ich auch mit einem sehr entschiedenen *ja*, wenn die angewandte, die den *praktischen schulzwecken dienende* lautkunde gemeint ist; denn diese hilft rasch und unmittelbar nach, wo die nachahmung allein nicht ausreicht. Warum? Weil *diese* phonetischen bemerkungen sich vorzugsweise auf anschauung bezw. den tastsinn gründen, daher sinnlich leicht wahrnehmbar *wirksame* hilfen gewähren. Hierher gehören die einfachsten dinge; so z. b. das nun bereits sehr bekannt

gewordene auflegen des fingers oder der flachen hände auf den adamsapfel bezw. auf scheitel oder ohren, um bei stimmhaften lauten den stimmton, d. h. die schwingungen der stimmbänder fühlbar zu machen; hierher gehört ferner die kräftige lippenbewegung bei französisch gerundeten vokalen, besonders bei (*u*), (*y*), oder bei ungerundeten, besonders bei (*i*) im vergleich mit der lässigen, nahezu passiven lippenlage bei engl. *bill*, *bull*; hierher das kräftige einsetzen bei stimmlosen französ. (*s*), (*š*), (*f*). wie überhaupt bei der französ. lautbildung, und so v. a. m. Das sind ja freilich wunderbar einfache dinge; aber eben weil so einfach, weil so ohne weiteres fasslich, weil sichtbar, hörbar, fühlbar für jeden, der gesunde augen, ohren und tastsinn hat, um desto wirksamer. Mit diesen einfachen belehrungen, verbunden mit einer nimmer lässigen, nimmer ermüdenden wiederholung und übung kann man gerade im anfangsunterricht binnen kurzer zeit überraschend viel erreichen. Dieses urteil spreche ich völlig klarbewusst aus, als eine thatsache, die erhärtet ist durch eine ausgiebige, auf grund scharfer und rücksichtsloser beobachtung an meinen eigenen schülern gemachten erfahrung. Freilich gehört zum erfolg bedingungslos eins: der lehrer muss dieses schneidige lautkundliche werkzeug zu *handhaben* verstehen, nicht als stümper, nicht als lehrling, auch nicht mehr als lerner, sondern als *meister*, als einer, der auf der höhe seiner aufgabe steht, der sie voll und ganz beherrscht. Mit anderen worten: will der lehrer der neueren sprachen seinen schülern eine den heutigen forderungen entsprechende aussprache vermitteln, so muss er — die nationale aussprache bei ihm natürlich vorausgesetzt! — erst selbst befähigt sein, dieselbe zu *lehren*. Die notwendige voraussetzung hiezu ist aber wieder, dass er einen sicheren wissenschaftlichen einblick habe in die lautliche natur der zu lehrenden fremdsprache, den er *nur* gewinnen *kann*, wenn er sich mit den ergebnissen der heutigen allgemeinen und einzelsprachlichen lautkunde (wenigstens französisch-englisch-deutsch) *gründlich* vertraut gemacht hat. Er muss *sicheren* boden unter den füssen, muss ein durch lautkundliche studien bezw. übungen geschärftes auge und ohr haben, muss genau wissen, was bei der lautbildung in den sprechwerkzeugen seiner schüler (und in den seinigen!) vorgeht, um aus der fülle seines wissens und könnens heraus sofort zu

ermessen, mit welchen PRAKTISCH *unmittelbar* WIRKSAMEN winken und stützen er in jedem gegebenen falle der unzureichenden nachahmung zu hilfe zu kommen hat.

So und nicht anders verstehe ich phonetik in der schule.

Ich fasse zusammen. Auf die noch immer umstrittene und trotz der bestimmungen einzelstaatlicher lehrpläne methodisch noch heute wichtige frage: »phonetik in der schule?« antworte ich dieses. *Wenn mit phonetik die wissenschaftliche lautkunde gemeint ist*, NEIN! *denn diese gehört einzig und allein auf die hochschule; ist aber die angewandte gemeint*, JA! *doch auch von dieser nur soviel, als praktisch wirksam — und dargeboten von einem lehrer, der ganz auf der höhe seiner aufgabe steht.* —

Nach beantwortung dieser frage wende ich mich zur weiterentwickelung meines eigentlichen themas, indem ich bemüht sein werde, zu zeigen, welche beobachtungen und erfahrungen bei einschulung der fremden laute als einzelgebilde und im sprechgefüge gemacht wurden.

Das in frage kommende praktische unterrichtsfeld ist die höhere handelsschule der kgl. haupt- und residenzstadt München, eine höhere, die neueren sprachen besonders betonende und ganz vortrefflich geleitete[1] lehranstalt, deren ziele ich in meiner oben erwähnten schrift näher dargelegt habe. Unterrichtsobjekt: französisch. Stundenzahl: wöchentlich sechs. Schülerzahl: sechsunddreissig. Lehrbuch: Heinrich Löwe,[2] *Lehrgang der französ. sprache.* 1. teil. Berlin 1885.

Erste einführung in das lautliche verständnis.

Einleitend wurde gemeinsam mit der klasse vermöge einfacher fragen die doppeleigenschaft der französischen sprache als *gesprochene* und als *schrift*sprache ermittelt, und die gesprochene form zunächst in den vordergrund gerückt. Eine gesprochene sprache aber — so wurde weiter entwickelt — bestehe aus lauten; daher wollten wir aus den sprachformen, die wir bald kennen lernen würden, erst die laute herausheben und näher prüfen.

[1] Langjähriger, hochverdienter leiter der schule: dr. Wilh. Rohmeder, stadtschulrat und kgl. lokalschulcommissär.

[2] Das buch ist längst von *weit besseren* überholt; ich fand es zur zeit meiner berufung an die schule jedoch bereits vor und konnte aus schultechnischen gründen einen wechsel bisher nicht beantragen.

Nach dieser kurzen einführung wurde bemerkt, dass diese französischen laute doch nicht von ungefähr an unser ohr tönen, dass sie eine entstehungsursache haben, durch ein mittel oder werkzeug hervorgebracht sein müssen, ganz wie die laute unserer muttersprache. Beyer: Welche bezeichnung werden wir diesen werkzeugen wohl geben dürfen? Schüler: Wir werden »lautwerkzeuge« sagen. B.: Recht; und da wir nun in diesen lauten *sprechen*, da aus ihnen die *sprache* besteht, wie werden wir diese werkzeuge füglich nennen? Sch.: *Sprach*werkzeuge. Ein anderer schüler: *Sprech*werkzeuge. B.: Beide ausdrücke sind gleich gut: wir wollen sie beibehalten. Wer kann mir eins oder mehrere dieser sprechwerkzeuge nennen? — Es meldet sich fast die ganze klasse. Die aufgerufenen schüler nennen sämtlich und zu allererst den *mund*. B.: Gewiss; aber können wir daran oder darin nicht noch einzelne teile unterscheiden, die beim sprechen auch thätig zu sein pflegen? Sch.: Die lippen. Ein anderer: Die zunge. — Ein paar kommen noch auf den gaumen, einige andere gehen noch weiter zurück und nennen die »*kehle*«. Bemerkenswerterweise kommt keiner auf den unterkiefer, natürlich auch keiner auf die lunge oder luftröhre. Selbstverständlich wurden die schüler damit verschont; mir genügte das bewusstsein, mit den knaben die elementarsten und *ohne weiteres sicht-* oder *tastbaren* sprechwerkzeuge ermittelt zu haben.

Es wurde nun weiter bemerkt, dass diese sprechwerkzeuge von den verschiedenen völkern bei der lautbildung auch in verschiedener weise verwendet zu werden pflegen: die einen seien träge damit, die andern sehr träge, wieder andere sehr thätig; so z. b. seien wir deutsche mit den lippen ziemlich lässig, die engländer recht lässig, die franzosen aber gerade das gegenteil. Wollten wir daher das französische dem laute nach richtig lernen, so müssten wir auch jene gewohnheit der franzosen nachahmen. Beyer: Merkt also vor allem eins: bei der bildung der französischen laute bewegt die lippen, so kräftig ihr könnt. Sprecht (*yyyy*...), und nun die lippen tapfer vor! Sprecht (*iiii*...), und nun die lippen fest auseinandergezogen! Wer nicht klar begriffen, was ich meine, melde sich. — Es meldet sich keiner! — Beyer: Huber, nun wiederhole das gesagte... Auch du, Müller... Und du, Schulze... Und nun

merkt weiter: überhaupt müssen bei der französischen lautbildung alle einzelnen sprechwerkzeuge *kräftig eingesetzt* werden, *weit kräftiger als bei uns.* Sprecht (*ssss*...) — kräftiger, viel kräftiger zischen! Sprecht abwechselnd (*ffff*...), (*ssss*...), (*śśśś*...). — Viel kräftiger und fester!...

Nun will ich all das bisher gesagte zusammenfassend wiederholen, um dann von euch zu erfahren, was ihr davon gemerkt habt. — Das geschah, die buben aber zeigten verständnis und lerneifer, so dass nach dieser ersten einführung sogleich an die eigentliche aufgabe herangegangen werden konnte. Ich bemerke noch, dass die schüler fast ausschliesslich bayern bezw. oberbayern (und zwar grösstenteils münchener) waren, ein umstand, der bei der einschulung der fremden laute nicht unbeachtet bleiben durfte; denn durch die mundartliche gewöhnung waren gewisse notwendige[1] vorbedingungen gegeben, die im vergleich mit den gepflogenheiten französischer lautbildung teils als hemmnisse, teils als hilfen sich erweisen mussten. Die hemmungen waren zu beseitigen, die vorteile auszunützen. Das nähere soll bei den einzelnen lauten sogleich mitgeteilt werden.

Die einzellaute.

Dieselben wurden bis auf (*ñ*) und (*œ*) sämtlich aus dem ersten stück: *L'école* s. 54 u. 55 *A—E*) gewonnen. No. 2: *La famille* brachte dann auch diese beiden laute noch. Im einzelnen wurden folgende beobachtungen gemacht.

a) *Die konsonanten.* Zwar werden oberbayrische bezw. münchener (*p*), (*t*), (*k*) kräftiger gebildet als die entsprechenden mitteldeutschen, insonderheit sächsisch-thüringischen laute; doch erreichen sie noch nicht die stramme bildungsweise der französischen. Diese musste also geübt werden. Es zeigte sich nun, dass eine grössere anzahl der schüler bei dem kräftigeren einsatz in den fehler verfiel, dem laute einen hauch nachfolgen zu lassen, also (*pa*) = (*p* + *h* + *a*) = (*p*'*a*) zu sprechen, etwa wie im hannöverischen, und es kostete nicht geringe mühe,

---

[1] Ein jeder erstanfänger operirt eben bei der erlernung einer fremden lautsprache von seiner heimatlichen mundart aus, die ihm fest in den gliedern sitzt, wie eine zweite natur. Er thut dies unbewusst und *notwendig.* Mit diesen gewohnheiten muss also der lehrer rechnen.

diese neigung zu bekämpfen; doch gelang dies schliesslich bei allen. Interessant war mir zu beobachten, dass die behauchung am leichtesten gemieden wurde bei vorvokaligem (*p*) [*pe:r*], schon weniger leicht bei (*t*) [*ta:t*], am schwersten bei (*k*) [*e'kəl*].

Es sei mir gestattet, hier eine bemerkung einzuschalten, die für das verständnis des folgenden erforderlich ist. Ich hätte nämlich das glück, drei jahre hinter einander jedesmal eine neue anfängerklasse zu schulen, könnte daher aus dreifacher erfahrung reden. Meine angaben beziehen sich jedoch vorzugsweise auf die zeitlich erste, während die andern nur bei wesentlicher verschiedenheit in der methodischen behandlung erwähnt werden sollen. Für diesen besonderen fall seien die drei anfängerklassen, der zeitlichen folge nach, mit *A*, *B*, *C* bezeichnet. Nun konnte mir die wahrnehmung nicht entgehen, dass ich mich bei *A* bezüglich der stimmhaften entsprechungen obiger laute, also bei (*b*), (*d*), (*g*) einer offenbaren unterlassungssünde schuldig gemacht hatte, insofern mir das lautschulische ergebnis zeigte, dass die richtige erfassung dieser für schüler des süddeutschen sprachgebiets allerdings ganz neuen und eigenartig schwierigen laute (stimmhaft im an-, in- ***und auslaute***; [*b*] ***kein*** [*mb*], [*d*] ***kein*** [*nd*], [*g*] ***kein*** [*ŋg*]!) ***noch nicht*** oder doch nur ***mangelhaft gelungen*** war. Die schüler waren also nicht nachdrücklich genug auf die eigenartigkeit dieser laute aufmerksam gemacht und dieselben nicht genug geübt worden. Ich beruhigte mich jedoch mit der hoffnung, die nachzügler würden bald von selbst nachahmen lernen. Allein bei so schwierigen lauten reicht für die rasche schulmässige erfassung die naive nachahmung nicht aus: das jahr ging herum, und manche der harthörigen konnten die laute ***noch nicht***. Ich hatte also meine vertrauensseligkeit zu büssen und das versäumte im zweiten jahre um so energischer nachzuholen. Natürlich können jetzt sämtliche schüler von *A* (die nun bereits im 4. jahre stehen), seit langer zeit jene laute richtig bilden. In *B* (also der zweitena nfängerklasse) wurde daher der fehler wieder wett gemacht und die schulung gleich kräftigst in angriff genommen; und sie gelang überraschend. Noch besser in *C* (jetzigem 2. jahrgang), wo sämtliche 52 schüler die (*b*), (*d*), (*g*) schon nach wenigen wochen vollkommen richtig zu bilden vermochten, viele derselben sogar wunderhübsch fein und

elegant. Bei manchen tritt der spezifisch knurrende, in den »blindsack« hineingetriebene stimmton (der sog. »blählaut«, mit dessen namen die schüler *natürlich* verschont wurden!) ungemein deutlich und voll hervor, auch im auslaut, z. b. in [*ɪs'tra*(:)*d*].

Bei (*f*), (*s*), (*š*) musste an die viel kräftigere bildung wiederholt erinnert werden; doch gelang dieselbe bald. (*š*) wurde von sämtlichen schülern nach gemeindeutscher gewohnheit mit ziemlich starker lippenvorstülpung gebildet. Es bedurfte vielfacher übung, dieselbe wesentlich zu mindern.

Die entsprechenden stimmhaften: (*v*), (*z*), (*ž*) wurden in *A*, *B* und *C* merkwürdig rasch gelernt, nachdem den schülern der einfache unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen lauten in praktischen beispielen vorgeführt, erklärt und denselben die bekannten hilfen oder winke (auflegen der flachen hand auf den schädeldeckel u. s. w.) gegeben worden waren. Nur bei (*v*) zeigte sich, wiederum in allen drei anfängerklassen, eine stark hervortretende neigung, von der *zahnlippigen* bildungsweise des französ. lautes — die, von (*f*) ausgehend, übrigens nur geringe schwierigkeiten bot — immer und immer wieder zur altgewohnten *doppellippigen* des südd. lautes zurückzustreben. Das gesetz der beharrung wirkte bei keinem laute nachhaltiger als hier; doch wurde mit geduld und unnachsichtlicher übung auch *dieses* hemmnis endlich überwunden.

(*m*), (*n*) und (*l*) machten keinerlei schwierigkeiten; desto grössere palatales (*ń*), das innerhalb der ersten wochen in dem worte *soigne* (*la mère soigne le linge*) auftrat. Fast sämtliche schüler waren für den augenblick verdutzt ob des völlig ungewohnten lautes. Beim naiven nachahmen, das ich zunächst versuchen liess, brachten ihn nur die allergeschicktesten einigermassen fertig, während die grosse mehrzahl sich vorerst fröhlich mit (*n* + *j*) abfand, und es hat mancher erklärung und unablässiger mühe bedurft, bis *sämtliche* schüler dahin zu bringen waren, mit der *vorder*zunge zu artikuliren und die zungenspitze nach *unten* zu biegen, anstatt nach oben, wie bei dem heimatlichen deutschen (*n*). Eine ausnahme machte nur ein einziger schüler in *C*, der diesen laut sogleich mit sieghafter eleganz bildete. Dieser aber war — ein italiener!

Bei (*r*) zeigte sich, dass die einen zungen-, die anderen zäpfchen-(*r*), ja einzelne sogar beide *promiscue* sprachen. Gewöhnlich wurde hier als grund der einfluss der verschiedenen sprachgebieten angehörigen eltern ermittelt. Da auch auf französischem gebiet noch heute (r^1) und (r^2) nebeneinander gesprochen werden[1], so wurde an diesem stande der dinge nichts geändert.

Endlich seien noch die sog. »halbkonsonanten« erwähnt, die sowohl in ihren stimmhaften als in den devokalisirten formen ohne nennenswerte schwierigkeit angeeignet wurden.

b) *Die vokale.* α) *Mundvokale.* Da die bildung der vokale für die sprechwerkzeuge deutlich fühlbare oder stärker in die sinnliche wahrnehmung tretende stützpunkte nicht bietet, so musste die einschulung vorzugsweise auf deutlich artikulirtes vorsprechen und auf sorgfältige nachahmung beschränkt bleiben, die übrigens gute erfolge bot. Im einzelnen wurden als praktische winke diese gegeben. Bei (*u*), (*y*) mussten anfänglich die lippen übermässig vorgeschoben werden, um die schüler von ihrer lippenträgheit zu heilen; bei (*i*) dagegen kräftig auseinandergezogen. Einige schwierigkeit bereitete (ɔ), das jedoch von (*o*) aus durch senkung des unterkiefers (kommando: »Mund besser öffnen!«) und durch weitere entrundung (zurückziehung der lippen etc.) gewonnen wurde. Ganz ähnlich gelangten wir von (*œ*) zu (*œ*). Die übrigen vokale: (ə), (*a*), (*α*) ergaben sich aus der blossen nachahmung. Noch ist zu bemerken, dass fast sämtliche schüler, langjähriger *mundartlicher gewöhnung folgend*, grosse neigung zeigten, gewisse mundvokale zu *näseln*, das namentlich auffällig hervortrat bei langem (*o*) vor (*n*), z. b. in *trône*, offenbar wegen vorausnahme der gaumensegelsenkung (für *n*).

β) *Mundnasenvokale.* Dieselben bieten in süddeutschen klassen geringere schwierigkeiten als in norddeutschen, da hier dem schüler bei der vokalbildung erst die loslösung des gaumen-

[1] Ich selbst spreche zweierlei (*r*): als saalthüringer von haus aus echtes zäpfchen-(*r*), dessen ich mich auch beim gebrauch der französ. sprache lange bediente; da dies jedoch auf die dauer die kehle empfindlich anstrengt, so spreche ich nun seit jahren das französ. mit zungen-(*r*). Übrigens hört man auch in Frankreich innerhalb derselben familie beides. Paul Passy z. b. spricht (r^1), sein bruder Jean (r^2).

segels von der rachenwand gelehrt werden muss[1], während dieselbe bei südd. bereits vorgefunden wird. Was also oben bei langem (o) [vgl. *trône*] ein ***hindernis*** ist, erscheint hier als willkommene ***hilfe.*** Freilich ist dies auch so ziemlich alles; denn im übrigen sind ja die süddeutschen nasalvokale von den entsprechenden französischen merklich verschieden: jene haben einen kleineren kieferwinkel als diese, und die gaumenklappensenkung ist bei den letzteren tiefer. Dies also muss geübt werden. Besonders deutlich zeigte sich der unterschied bei (ɔ̃), wo bayrische (münchener) schüler gar zu sehr geneigt sind, (õ) und zwar mit sehr geringer mundöffnung zu sprechen, ein laut, der vom französischen lautstandpunkt aus unecht und unschön klingt. Das fremdartige des bayrischen (õ) gegenüber französischem scheint auch noch bedingt zu sein durch eine stärkere zurückziehung und aufwölbung der zungenwurzel, was dem vokale einen etwas dumpfen, (*u*)-haltigen charakter verleiht. Die richtige bildung dieses lautes war das einzige, was mir bei einübung der nasenvokale längere zeit zu schaffen machte. Man musste da immer und immer wieder auf weite mundöffnung dringen, auf *über*weite zunächst, um dem eingefleischten muttersprachlichen beharrungsbestreben wirksam zu begegnen.

Das wesen der nasalvokale selbst wurde den schülern leicht verständlich, oder doch praktisch fasslich, indem ich denselben paarweise die vier gruppen (α-α̃), (ɔ-ɔ̃), (œ-œ̃), (ε-ε̃) vorübte, daraus mit der klasse die lautliche verschiedenheit erschloss und diesen unterschied auch zur sichtbaren vergegenwärtigung in einfachen lautzeichen festlegte.[2] Freilich entsprechen die »oralen basen« nicht genau den genäselten formen, was besonders auffällig bei (ε-ε̃; besser ã) hervortritt [vgl. *vais* — *vin*]; doch ist dies eine frage akademischer lautkunde, die in der schule unberücksichtigt bleiben muss, da wir hier eben mit greifbaren, ich möchte sagen drastischen mitteln zu arbeiten haben.

(Schluss folgt.)

München. FRANZ BEYER.

---

[1] Ein hartes stück arbeit, wie ich von sächsischen und thüringischen klassen aus reichlicher erfahrung berichten kann.

[2] Worüber näheres unten beim kapitel »lautschrift«.

BERICHTE.

LES LANGUES VIVANTES EN FRANCE

1ÈRE PARTIE

Enseignement Supérieur: les Examens et leur Préparation

Avant d'aborder la question de l'Enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, il convient d'examiner quelles sont les garanties que présente le personnel enseignant. Pour cela il est nécessaire d'étudier, non seulement les examens passés par les professeurs, mais la façon dont ils se sont préparés à ces examens.

Il y a, en France, trois examens de Langues Vivantes octroyant le droit d'enseigner dans les lycées et collèges: le «Certificat d'Aptitude Secondaire à l'Enseignement des Langues Vivantes», la «Licence» et «l'Agrégation».

Tout candidat à l'agrégation doit justifier d'un des deux premiers titres.

Le «*Certificat d'Aptitude Secondaire*», souvent appelé «Licence des Jeunes Filles», à cause du nombre considérable de «candidates» qui s'y présentent chaque année, n'exige aucune étude du grec et du latin, mais une connaissance approfondie de la langue et de la litterature françaises et allemandes (ou anglaises). Pour se présenter, il faut avoir passé un Baccalauréat, ou le Brevet supérieur.

Les épreuves préparatoires comprennent: un thème, une version, une composition française sur un sujet de grammaire ou de pédagogie spéciale des langues vivantes. Les épreuves définitives consistent en une version et un thème oraux, une leçon grammaticale, et des interrogations sur la littérature des deux pays.

Le candidat à la *Licence* doit justifier du titre de Bachelier ès Lettres et avoir pris, pendant un an au moins, des inscriptions dans une Faculté.

Comme épreuves écrites on exige de lui une composition en français sur un sujet de critique ou de littérature française, une composition en latin sur une question empruntée à l'histoire littéraire grecque ou latine, un thème et une version de langue étrangère.[1]

---

[1] Sept heures sont accordées pour chaque dissertation, quatre heures pour chaque traduction.

A l'oral le candidat doit expliquer des auteurs grecs, latins, français et allemands (ou anglais); et en dernier lieu traduire un morceau de prose d'un auteur allemand, s'il se présente pour l'anglais; anglais, s'il passe la licence d'allemand.

Il semble donc, à première vue, que la «Licence» ait une supériorité indiscutable sur son rival le «Certificat»; cependant la lutte est acharnée entre les partisans de ces deux examens: «Vos licenciés savent le Grec et le Latin, certainement, disent les partisans du Certificat, mais la moitié d'entre eux ne savent que fort imparfaitement l'anglais ou l'allemand.» — «Vos certifiés connaissent l'anglais ou l'allemand, répondent leurs adversaires, mais ils manquent totalement d'instruction générale.»

Cette double accusation est assez grave pour qu'il convienne de s'y arrêter.

Nous devons, d'abord, avouer, qu'il y a de part et d'autre un fond de vérité dans ces assertions, car nous avons connu des licenciés incapables de parler anglais ou allemand cinq minutes, ou de traduire dix lignes en langue étrangère, sans faire une demi-douzaine de fautes grossières; et nous avons vue des certifiés qui ne savaient rien au-delà de la routine du travail de traduction.

Deux causes justifient en quelque mesure la première accusation: 1° le système de compensation des épreuves existe; 2° la Licence se passe dans la Faculté où le candidat a pris ses inscriptions.

Le premier état de choses permet à un candidat très faible en langue vivante, qui aura à grand' peine obtenu, par indulgence, une note juste passable de son juge, d'être reçu parce qu'il aura fait une bonne composition latine ou bien traduit un auteur grec.

La seconde condition de l'examen donne une latitude énorme aux professeurs des diverses Facultés; celle de Paris et celles de Montpellier, de Lille et d'Aix se trouvent posséder un niveau de Licence absolument different: l'une exige du candidat les preuves de connaissances littéraires et grammaticales sérieuses en anglais ou en allemand, l'autre ne s'étonnera point qu'il ne connaisse même pas la différence entre *shall* et *will*.

Ceci provient de l'organisation même de l'ancienne Université: tel Docteur es Lettres devenait professeur de langues vivantes dans une Faculté, et par consequent examinateur, sans avoir jamais passé d'examen de langue vivante. Or pour être admis au doctorat il faut soutenir une thèse latine et une thèse française: quelle garantie cela peut-il donner d'une connaissance quelconque de l'anglais ou de l'allemand, et comment pareil juge pourrait-il exiger que les candidats parlent couramment une de ces langues?

Mais si les reproches des ennemis de la «Licence» sont encore parfois justifiés, nous verrons, en étudiant l'organisation actuelle de l'Enseignement supérieur des langues vivantes, que le type de professeur de langues «qui *lui* sont étrangères» tend à disparaître.

Les «Certifiés» présentent, an point de vue de la langue, des garanties plus sérieuses: les épreuves écrites, faites dans toutes les Facultés de Lettres de France, sont corrigées par un même Jury, devant lequel tous les jeunes gens déclarés admissibles viennent passer, en Sorbonne, les épreuves orales.[1] Il y a donc égalité parfaite d'examen: les étudiants, ou étudiantes, tirent au hasard les passages d'auteurs à traduire et les questions de littérature, répondent et discutent alternativement en français et en langue étrangère, enfin, après une heure de préparation, font une leçon de grammaire allemande (ou anglaise). Le Jury attache la plus grande importance à la prononciation et à la correction du langage.

Tout ceci est fort bon, et les candidats reçus au «Certificat» peuvent déclarer à leurs adversaires que la question la plus importante pour un professeur de langue vivante, c'est de connaître la langue qu'il enseigne. Néanmoins, il est évident qu'un bon maître ne doit pas se tenir dans un cercle trop restreint d'études: la spécialisation *absolue* n'a jamais produit les intelligences larges, ni les professeurs véritablement intéressants. Un an au moins de présence assidue à certains cours de littérature française des Facultés serait excellent pour les futurs certifiés.

Licence et Certificat sont une préparation à l'examen par excellence, à «l'Agrégation». Les jeunes gens qui passent directement de la «Licence» au «Doctorat» laissent dans leur instruction une lacune des plus regrettables: ils vont d'une préparation générale secondaire à l'étude d'un seul sujet. L'agrégation exige une instruction générale supérieure, dont les devoirs des candidats doivent faire montre.

L'épreuve préparatoire d'agrégation comprend un thème, une version, une composition en langue étrangère et une composition française. La première de ces compositions porte sur une question de langue, la seconde sur un sujet de littérature.

La première épreuve définitive consiste dans la traduction commentée de passages tirés au sort parmi les auteurs français et allemands (ou anglais) indiqués chaque année par le Ministre. La seconde comprend deux leçons: l'une en français sur un sujet emprunté à l'Histoire littéraire, l'autre en langue étrangère sur une question tirée d'un des auteurs du programme. Chaque leçon dure une heure; elle est précédée d'une préparation de vingt-quatre heures. Enfin la troisième épreuve porte sur une seconde langue vivante.

Les devoirs écrits, faits dans toutes les Facultés de Lettres de France, sont jugés par un même Jury devant lequel les candidats admissibles viennent passer, à Paris, la partie orale de l'examen.

Le nom d'agrégé est le plus haut titre spécial aux langues vivantes, car le doctorat ès lettres est commun à toutes les branches de Lettres. Il est donc intéressant d'examiner quelles sont les facilités d'études offertes

[1] En 1893 sur 252 candidats, 35 seulement ont été définitivement reçus.

aux étudiants désireux d'obtenir ce haut grade universitaire. Nous prendrons comme exemple l'étude de l'anglais à la Sorbonne, à Paris, dont l'organisation est suivie, avec des variantes, par toutes les facultés ès Lettres de France pour l'allemand comme pour l'anglais.

Chaque année plusieurs bourses de licence sont accordées, au concours, et les boursiers vont passer un an en Angleterre avant de suivre les cours de la Faculté. Les professeurs, Monsieur Beljame en particulier, qui ont poussé à la création de ces bourses de séjour à l'étranger, ont prouvé ainsi que la connaissance approfondie de la langue parlée était la premiere qualité nécessaire à leurs élèves. Cet exemple à été suivi, et la plupart des futurs étudiants de langues vivantes, en quittant le lycée, vont à l'étranger, seul moyen d'apprendre véritablement à parler une langue et à en saisir les nuances de sens.

Revenus à Paris, les étudiants trouvent à la Sarbonne trois sortes de cours: un cours public de Littérature anglaise, fait en français,[1] des conférences spécialement destinées aux candidats à l'agrégation, d'autres particulièrement aux futurs licenciés et certifiés; en tout, cinq heures par semaine.

Une fois par mois le professeur titulaire commente en classe une dissertation française ou anglaise faite par les étudiants d'agrégation, et tous les quinze jours son collègue, un «Chargé de Cours», corrige de même une traduction remise par ses élèves. Les autres conférences sont consacrées au travail personnel des étudiants, dirigé et corrigé par le professeur. Jeunes filles et jeunes hommes se succèdent en chaire, soit pour traduire les auteurs du programme, donnant à mesure, en français, les explications littéraires et grammaticales nécessaires, soit pour faire, en français ou en anglais, une conférence sur une question de littérature ou de grammaire. Le professeur prend ensuite la parole, relève les fautes de langage commises, critique la leçon elle-même, complète les explications données et corrige les opinions inexactes ou hasardées.

Ce système, qui présente des avantages indiscutables en exerçant les étudiants à l'art d'enseigner, et en les faisant profiter tous des observations faites à un seul, présente deux graves inconvénients: les étudiants n'entendent presque jamais parler anglais; ils écoutent plus de cours hésitants ou incomplets que d'explications nettes ou savantes.

En effet, ce n'est guère qu'une fois toutes les trois semaines que l'auditoire assiste à une conférence faite en anglais, encore est-elle donnée par un étudiant, dans un langage généralement assez incorrect ou du moins «francisé». Le professeur le corrige, sans doute, mais les élèves n'ont pas le bénéfice d'écouter, une heure durant, de l'anglais pouvant leur servir de modèle. De plus ces corrections sont forcément courtes: l'étudiant parle cinquante minutes sur une heure. La profonde instruction, la grande expérience des savants professeurs rendent certaine-

[1] Sujet pour 1893—94: «Le Roman Anglais au XVIIIème Siècle».

ment leurs explications hautement intéressantes et utiles: leurs élèves regrettent d'autant plus vivement de n'avoir pas plus d'occasions de profiter de ces trésors de science longuement accumulés. Les exercices pratiques leur servent; les cours professés par des professeurs aussi compétents que ceux de la Sorbonne les complèteraient.

La plupart des étudiants, pour combler cette lacune, suivent, en dehors de la Faculté, des cours spéciaux de Licence ou d'Agrégation.[1] Là ils n'entendent parler que la langue vivante qu'ils étudient: professeurs et élèves ne donnent aucune explication en français, et la plus grande partie des cours est consacrée à la leçon faite par le maître. Moyennant une somme très minime, les étudiants de Paris peuvent donc obtenir ce qu'ils n'ont pas encore à la Sorbonne, mais ce qu'ils y trouveront sans doute un jour. La province suivra l'exemple de la Capitale: dans un siècle où les communications internationales faciles rendent chaque jour la connaissance des langues vivantes plus indispensable, il n'est que naturel que dans toutes les Universités le nombre d'heures de cours, et par conséquent celui des professeurs, soient augmentés. Ceux-ci seront compétents: aujourd'hui les Facultés des départements, comme celle de Paris, exigent que leurs nouveaux professeurs aient passé leur agrégation.

La France, à laquelle on a si longtemps reproché sa négligence à l'égard de l'étude des langues étrangères, possède maintenant, pour cette branche si importante de l'Instruction Publique, une organisation sinon parfaite, du moins fort bonne. Elle a beaucoup fait; elle fera plus encore.

2DE PARTIE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Autrefois on ne s'occupait guère, en France, de la question des langues vivantes: ce n'est qu'en 1843 que fut institué le Certificat d'aptitude à l'Enseignement des Langues Vivantes, et en décembre 1881 que fut créée une Licence ès Langues Vivantes. L'Agrégation de Langues Vivantes, supprimée, fut rétablie en Novembre 1864. Aujourd'hui tout le monde parle de cet Enseignement, c'est le témoignage le plus éclatant de l'importance qu'il a prise. S'il est intéressant d'examiner le personnel des professeurs, il est donc plus important encore de connaître leur enseignement et ses résultats.

Qu'est-ce que les Lycées et Collèges? Pour quelques-uns d'entre nous les lycées de l'Etat et les collèges municipaux sont l'endroit où la plupart des jeunes gens français acquièrent une instruction aussi solide que possible. Mais les neuf dixièmes des enfants, et même des parents, considèrent le lycée ou le collège comme un lieu de préparation au baccalauréat: le baccalauréat, voilà le but de tous les efforts. La porte

---

[1] Les cours de Mr Stryenski pour les jeunes gens des deux sexes, et ceux de Miss Williams pour les jeunes filles seulement.

de toutes les grandes Ecoles,[1] sauf l'Ecole Centrale, de toutes les Facultés[2] et de la plupart des Administrations, est fermée au malheureux qui n'a pu arriver à être bachelier et, de plus, il est peu de parents, même parmi ceux qui destinent leurs fils au commerce, qui ne tiennent pas à pouvoir dire avec orgueil: «Mon fils est bachelier!»

Dès lors on comprendra aisément comment le moindre changement dans le programme du baccalauréat influe sur l'instruction même des lycéens et collégiens. Il convient donc d'étudier d'abord la place qu'occupent les Langues Vivantes dans cet examen.

En 1844, on ne visait qu'à une chose, rendre les élèves capables de lire, sans se servir de traductions, les auteurs allemands ou anglais: ce fut le règne de la version. Les candidats au baccalauréat arrivaient, comprenant un peu et devinant beaucoup, à traduire tant bien que mal une page de langue étrangère.

En 1860, on s'aperçut qu'écrire était non moins utile que traduire, puisque se servir d'une langue, c'est en même temps la comprendre: le thème remplaça la version. Il y eut immédiatement des progrès rapides: les élèves ayant en perspective, dès l'écrit de leur examen, une épreuve de langue vivante, firent des efforts, apprirent non seulement de la grammaire, mais encore des mots et des idiotismes. L'oral du baccalauréat se ressentit de l'effort fait en vue de l'écrit, et les examinateurs eurent la satisfaction de voir passer devant eux non pas, certes, des candidats parlant couramment allemand ou anglais, mais des jeunes gens pouvant, du moins, se faire comprendre un peu.

Une nouvelle idée domine la fin du XIXème siècle: les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement; c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui: pouvoir comprendre un Anglais ou un Allemand quand il parle sa langue, et lui répondre en anglais ou en allemand, voilà le but. Pour l'atteindre, on n'a pas seulement recommandé, chose excellente, l'étude de la prononciation des mots étrangers, on a de plus fait subir une profonde modification à l'examen final: on a supprimé le thème écrit de langue vivante dans le «Baccalauréat de l'Enseignement Classique», et l'on a doublé la valeur de l'oral. Le résultat a été tout autre que celui auquel les examinateurs s'attendaient: les élèves faisaient quelque chose, ils ne font plus rien.

Pour comprendre ceci, il est nécessaire de connaître la nouvelle organisation des examens en France: Il y a, dans les lycées et collèges, deux séries de classes commençant à la 6ème et finissant à la 2ème ou à la Rhétorique; l'une, sans latin ni grec, se terminant an «Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Moderne»; l'autre, ou le latin et le grec tiennent une place importante, conduisant an «Baccalauréat de l'En-

[1] L'Ecole Normale Supérieure, l'Ecole Polytechnique, St. Cyr etc.

[2] Les Facultés de Médecine, de Droit et de Théologie, les Facultés ès Lettres et ès Sciences.

seignement Secondaire Classique».[1] Le «Baccalauréat Classique» est scindé en deux parties; nous ne nous occuperons pas de la seconde partie qui ne comprend aucune interrogation de langue vivante. La première partie a maintenant deux épreuves écrites: une composition française et une version latine, et six épreuves orales. Les notes sont données de zéro à vingt; le coefficient pour l'épreuve orale de langue vivante est 2, il n'est que *1* pour les autres matières. Sur un maximum de 180 points, l'allemand (ou l'anglais) compte donc pour 40. Il semble, à première vue, que l'importance donnée à ces interrogations à l'oral remplace avec avantage l'ancien devoir écrit. Mais il est une chose dont on n'a pas tenu compte en modifiant le système, c'est que l'admissibilité à l'écrit compte pendant un an: le candidat refusé à l'oral peut se représenter, pendant une année après son échec, pour l'oral seulement. La grande question pour les candidats est donc d'être reçus à l'écrit: ils pourront préparer spécialement l'oral ensuite. Or il n'y a point d'épreuve de langue vivante à l'écrit; l'étude de ces langues se trouve par conséquent rejetée an second plan. Il y a, il est vrai, beaucoup d'élèves qui désirent être reçus d'emblée aux épreuves écrites et orales, mais pour ceux-ci mêmes l'allemand (ou l'anglais) a perdu de son importance: pour être reçu il faut atteindre un minimum de 90 points; les candidats calculent aisément que, à moins d'être absolument incapables de dire un mot, ils obtiendront bien 5 sur 20 pour l'épreuve de langue vivante; avec le coefficient 2, cela leur donne 10. Les 80 points qu'il leur reste à gagner, divisés entre sept épreuves, leur font 11 points à gagner pour chaque matière, chiffre auquel ils pensent bien arriver, surtout avec le système de compensation qui efface l'effet d'une note faible par celui d'une note forte.

Ceci est si évident que l'effet a été instantané: dans les classes élémentaires le niveau d'études des cours de langues vivantes s'est maintenu à peu près semblable, mais dans les trois années précédant le baccalauréat, (en 3ème, en 2de et en Rhétorique), c'est à dire parmi tous les jeunes gens de 13 à 17 ans, il a immédiatement baissé d'une façon déplorable.

Une nouvelle clause de l'examen a contribué aussi à amener ce résultat: les interrogations portaient autrefois sur les auteurs portés au programme de 3ème, de 2de et de Rhétorique,[2] mais les candidats en

[1] Les candidats à ces deux baccalauréats doivent être âgés de seize ans au moins.

[2] — AUTEURS INDIQUÉS —

CLASSE DE 3ÈME: ALLEMAND.

— *Morceaux choisis* —

— Goethe: *Campagne in Frankreich.* Extraits des Mémoires (*Dichtung und Wahrheit*) —

— Schiller: *Wilhelm Tell; Maria Stuart; der Neffe als Onkel* —

CLASSE DE 3ÈME: ANGLAIS.

— *Morceaux choisis* —

— Goldsmith: *The Vicar of Wakefield* —

— Lamb: *Tales from Shakespeare* —

— Macaulay: *H's of England* (extraits) —

choisissaient six seulement. Aujourd'hui on peut les interroger sur tous les ouvrages désignés, dont les titres sont souvent assez vagues: ils s'occupaient généralement de six des auteurs indiqués; maintenant, sentant qu'ils ne peuvent pas les préparer tous, et n'espérant guère avoir la chance de tomber justement sur ceux qu'ils ont vus, la plupart des élèves, n'en préparent plus aucun. Les classes de langues vivantes sont devenues, à leurs yeux, un simple détail, un complément obligatoire et inutile de leurs études.

Examinons quelle est la place tenue par ces classes dans l'Enseignement Secondaire Classique. Le cours préparatoire, la 8ème et la 7ème, sont communs aux deux ordres d'enseignement; les enfants ont quatre heures de langue vivante par semaine sur 20. De la 6ème à la seconde ils n'en ont plus qu'une et demie sur 20, 20½ ou 21.[1] Enfin en «Rhetorique» l'allemand (ou l'anglais) occupe deux heures et demie sur 20½. C'est à leur sortie de «Rhétorique» que les élèves se présentent au baccalauréat, première partie. Ils entrent ensuite, pour préparer la seconde moitié de leur examen, soit en «Philosophie», soit en «Mathématiques Élémentaires», où ils ont une conférence facultative de langue vivante pendant une heure et demie par semaine.

Monsieur Gouin, dans l'exposé de sa nouvelle méthode d'enseignement des langues vivantes par la voix et les gestes, déclare qu'il faut que les élèves aient une leçon de langue vivante tous les jours. Nous voyons que le programme de l'Enseignement Secondaire Classique est loin de

Classe de 2de: Allemand.

— *Morceaux choisis* —

— Goethe: *Hermann u. Dorothea* —

— Schiller: *Wallenstein* (les 3 parties); Extraits des Œuvres historiques —

— Hauff: *Lichtenstein* —

— Extraits des Historiens allemands —

Classe de Rhétorique: Allemand.

— *Morceaux choisis* —

— Lessing: *Hamburgische Dramaturgie* (extraits) —

— Goethe: *Iphigenie auf Tauris;* Extraits des œuvres en prose —

— Poésies lyriques de Goethe et de Schiller —

— Schiller: *Die Jungfrau von Orleans; die Braut von Messina* —

— Choix de Ballades allemandes —

Classe de 2de: Anglais.

— *Morceaux choisis* —

— Shakespeare: *Julius Caesar; Coriolanus* —

— Goldsmith: *The Deserted Village.*

— Walter Scott: Un Roman —

— Dickens: *A Christmas Carol; David Copperfield* —

— Extraits des Historiens anglais.

Classe de Rhétorique: Anglais.

— *Morceaux choisis* —

— Shakespeare: *Macbeth; King Richard III* —

— Byron: *Childe Harold* —

— Tennyson: *Enoch Arden* —

— Dickens: *Nicholas Nickleby* —

— George Eliot: *Silas Marner* —

[1] Plus un conférence d'une heure.

remplir cette condition. Pour les zélés de son système l'Enseignement Secondaire Moderne serait un champ d'expériences plus propice: la place beaucoup plus considérable réservée aux langues vivantes dans l'examen auquel il conduit fait prévoir quelle est leur importance dans cette série de classes.

Le «Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Moderne» est, comme le «Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire classique», scindé en deux parties, la première ayant seule des interrogations portant sur des langues vivantes.

A l'écrit les candidats ont à faire un thème allemand et une version anglaise, italienne, espagnole ou russe; ou bien un thème anglais, et une version allemande, italienne, espagnole ou russe; plus une composition française. Les deux épreuves de langues vivantes ont ensemble le coefficient *un*. Les élèves ont six épreuves orales, dont deux de langue vivante; chaque épreuve a le coefficient 1; les notes vont de zéro à vingt.

La moitié des points de l'écrit et le tiers de ceux de l'oral étant obtenus par les langues vivantes, celles-ci occupent nécessairement une large part du temps d'étude des jeunes gens. En sixième, six heures sur 24 par semaine leur sont consacrées. Remarquons, en passant, que le nouveau programme de 1893 ne comporte, en 6ème, que l'étude de l'allemand: sous ce régime l'anglais eût indubitablement sombré. Les protestations indignées des professeurs d'anglais ont fait revenir sur cette étrange mesure, et une circulaire a rétabli l'Enseignement de l'anglais dans cette classe.

Dès la 5ème les élèves peuvent commencer à apprendre une seconde langue vivante: huit heures sur vingt-cinq sont partagées entre l'allemand et l'anglais. En 4ème les enfants suivent pendant quatre heures par semaine les cours d'anglais ou d'allemand, et pendant six heures ceux d'une autre langue: allemand, anglais, espagnol, italien ou russe.[1] Ils ont 23 heures ½ de classe en 3ème et 25 en seconde, sur lesquelles ils consacrent trois heures, à chacune des deux langues qu'ils ont choisies. C'est en sortant de seconde que les lycéens et collégiens se présentent au «Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Moderne» 1ère partie. En première, les cours de langues vivantes sont facultatifs; ils occupent deux heures sur 24 ou 26.

L'étude du latin et celle du grec supprimées dans l'Enseignement Secondaire Moderne permettent évidemment l'extension donnée aux langues vivantes. Cependant il convient de remarquer aussi, combien les heures de classe de cet enseignement sont plus nombreuses que celles de l'autre,[2] et de se demander, pourquoi dans le «Classique», aujourd'hui qu'on parle tant de l'importance vitale des langues vivantes, on n'a pas donné

[1] En Algérie l'arabe est enseigné pendant toute la série des classes.

[2] Ens. Sec. Moderne: 23 à 25 heures par semaine. — Ens. Sec. Classique: 20 à 21 heures.

à celles-ci une part un peu plus large. Elles ont remporté, il est vrai, une victoire éclatante: l'entrée des «Grandes Ecoles»[1] de l'Etat était fermée, autrefois, aux élèves des classes de français; en conséquence celles-ci renfermaient, en majorité, le rebut des élèves des lycées: «Classes d'épiciers», disaient, avec dédain, leurs camarades latinistes. Le «Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire Moderne», fondé par le décret du 5 juin 1891, jouit aujourd'hui des mêmes prérogatives que le «Classique», sauf pour l'admission aux Ecoles de Médecine et à l'Ecole Normale, section des lettres, pour lesquelles de latin est obligatoire: on comprend aisément quelle est l'extension que vont prendre les classes d'Ens. Sec. Moderne et, par elles, l'étude sérieuse des langues vivantes.

Mais ce n'est pas seulement dans les lycées et les collèges que les enfants et les jeunes gens peuvent étudier les langues étrangères. Nous ne parlerons pas ici des Institutions privées ou subventionnées par l'Etat, mais nous ne pouvons nous dispenser de citer, comme dignes de tous les éloges, les séances de conversation en anglais, allemand, italien etc. organisées par la «Société de Propagation des Langues Etrangères»; et les cours gratuits de langues vivantes donnés le soir dans presque toutes les Ecoles Communales de Paris. Dans la plupart des grandes villes de France, mais à Paris surtout, riches ou pauvres peuvent aujourd'hui facilement apprendre les langues étrangères.

L'admission aux «Grandes Ecoles» préparée par les classes d'Enseignement Secondaire Moderne résulte donc d'un mouvement général en faveur de l'étude des langues vivantes, et couronne une œuvre de transformation de l'Instruction en France.

Paris. A. Twight.

BESPRECHUNGEN.

Schmagersche textausgaben Nr. 17. *Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685; by* Th. B. Macaulay. In gekürzter fassung herausgegeben von professor Oskar Schmager. Mit einer orientirungskarte. Dresden. G. Kühtmann. 1893. M. 1,—.

Es liegt in der natur der sache, dass bei dem grossen umfange von Macaulays *History of England* nur kleine teile derselben auf unsern höheren schulen gelesen werden können. Man wird ganz besonders solche partien herausgreifen, welche einigermassen ein abgeschlossenes ganze bilden. Dies ist der fall mit der dem 5. kap. der *History* entnommenen episode der rebellion des grafen von Argyle und des herzogs von Monmouth gegen Karl II. (1685), welche von jeher eine beliebte schullektüre gebildet hat. Sind es auch keine welterschütternden ereignisse, die uns

---

[1] Ecole Polytechnique, St. Cyr etc.

darin vorgeführt werden, so werfen sie doch ein helles licht auf die wichtigeren kirchlichen und politischen streitfragen, welche das England Karls II. bewegten, und fesseln bei der glänzenden sprache des autors auch das interesse der jugend in hohem masse. Freilich sind bei dem umfange des stoffes auch hier kürzungen geboten. Auch die vorliegende sehr empfehlenswerte neue ausgabe von Schmager ist ein beweis nicht nur dafür, dass die *Rebellion of Monmouth* zu den *standard texts* unserer engl. schullektüre gehört, sondern auch dafür, dass das unternehmen des herausgebers, gediegene ausgaben engl. und franz. schriftsteller für den schulgebrauch zu liefern, rüstig fortschreitet.

Ebenso wie die früheren — bereits im VI. band der *Phonet. Stud.* besprochenen — textausgaben zeichnet sich die vorliegende durch übersichtliche anordnung des stoffes — die wir leider in anderen schulausgaben dieses textes öfters vermissen —, durch gute äussere ausstattung und billigen preis aus. Ein recht brauchbares kärtchen des südwestl. Englands und des südl. Schottlands leistet für das verständnis des textes gute dienste. Anmerkungen sind nicht vorhanden. Einige sachliche bemerkungen, die wohl etwas reichhaltiger hätten sein können, werden unter den betr. wörtern des wörterbuchs gegeben. Eine aussprachebezeichnung, durch zweckentsprechende phonet. umschrift, wird nur bei schwierigeren wörtern hinzugefügt. Somit dürfte Schmagers ausgabe auf unseren schulen mit vielem nutzen verwendet werden.

English Authors. 63. lieferung. *Collection of Tales and Sketches.* Ausgewählt und zum schulgebrauch herausgeg. von dr. ERNST GROTH. II. bändchen. Bielefeld u. Leipzig. Velhagen u. Klasing. 1893. M. 0,75.

Der herausgeber der vorliegenden *Collection of Tales and Sketches,* dr. E. Groth in Leipzig, hat eine reihe kleiner abgerundeter erzählungen von beliebten engl. und amerikan. schriftstellern der gegenwart unsern schülern zugänglich gemacht. Die erzeugnisse der novellistischen litteratur der engländer sind in jeder beziehung so reichhaltig und gediegen, dass der wunsch, schon auf der schule einiges davon kennen zu lernen, gewiss berechtigt ist. Es erscheint mir freilich sehr fraglich, ob die für die lektüre zur verfügung stehende zeit ausreicht, um neben den klassischen meisterwerken der engl. litteratur, die doch an jeder schule gelesen zu werden pflegen, auch einiges aus der belletristischen produktion der gegenwart heranzuziehen.

Die von dem herausgb. für das 2. bändchen seiner *Collection* ausgewählten erzählungen sind im ganzen recht passend. In *Old Stones* schildert uns Mrs. Craik einen ausflug nach dem kulturgeschichtlich wegen seiner alten rätselhaften steinbauten interessanten *Stonehenge* bei Salisbury. Das stück ist jedenfalls für unsere deutsche jugend nicht anziehend genug. Besser sind die folgenden erzählungen: James Payns *A Faithful Retainer,* worin uns die erlebnisse eines dem hazardspiel ver-

fallenen jungen engländers in Monte Carlo und seine glückliche rettung geschildert werden; ferner ein paar kleine skizzen des bekannten amerikaners Henry James, von denen die eine uns eine fahrt des autors von London nach Epsom zum derby-rennen schildert, die andere uns nach der universität Oxford führt, wo wir zeugen einer juristischen doktorpromotion durch den Vice-Chancellor sind. Ein anderer populärer schriftsteller, Rob. Louis Stevenson, ist mit einer prächtigen psychologischen studie *Will o'the Mill* vertreten, und endlich schildert uns der bekannte historiker James Anthony Froude seine reise durch die Vereinigten Staaten von San Francisco über Utah und Chicago nach New-York. Es ist dies ein abschnitt aus seinem berühmten reisewerk *Oceana* und dürfte bei vielen den wunsch erregen, auch einmal das ganze werk kennen zu lernen.

Zur orientirung führe ich auch die im 1. bändchen enthaltenen erzählungen an. Es sind: George Eliot: *Three Months in Weimar;* Rider Haggard: *An Elephant Hunt;* Ouida: *The Halt;* Archibald Forbes: *The Battle of Sedan;* Jerome K. Jerome: *On Furnished Apartments;* Mark Twain: *Curing a Cold.* — Beide bändchen sind nur in ausgabe B erschienen, d. h. ohne anmerkungen unter dem texte, was durchaus zu loben ist. Durch die unter dem texte stehenden anmerkungen und häufig ganz unnützen übersetzungshilfen wird der schüler nur abgelenkt und unselbständig gemacht. — Das kleine zugehörige wörterbuch (30 s.) ist zuverlässig und fleissig zusammengestellt. Druckfehler sind selten. Ich nenne nur p. 107,25 *an* statt *and*; 110,13 *an* statt *a*; 112,15 *pour* statt *poor*. — Ganz besonders eignen sich die gebotenen stoffe zur privatlektüre.

Bremen. A. Beyer.

O. Boensel, *Lesebuch für den englischen unterricht und formenlehre.* Leipzig. Reisland 1894. XII, 273 s. M. 1,80.

Der verfasser des vorliegenden buches verdankt, wie alle verfasser neuer und zeitgemässer d. h. den grundsätzen der »reform« angepasster englischer schulbücher in Deutschland, gewiss mancherlei bewusst oder unbewusst der anregung Vietors und in diesem falle speziell dem vorbilde des von Vietor und Dörr herausgegebenen lesebuches. Trotzdem ist sein werk nicht bloss eine fleissige und sorgfältige, sondern auch eine selbständige arbeit, die eigene ansichten bekundet und auf eigenen erfahrungen im praktischen unterricht beruht. Es ist, wie es scheint, hauptsächlich oder ausschliesslich für knabenschulen bestimmt und eignet sich jedenfalls vorzüglich für den zweijährigen anfangsunterricht in realschulen. Die stoffe sind zumeist für deutsche schulen ganz neu und direkt englischen quellen entnommen oder von herrn C. H. Jeaffreson in Liverpool besonders für das lesebuch bearbeitet worden. B. hat dieselben offenbar dem erwähnten engern zwecke gemäss ausgewählt und dabei mit der thatsache gerechnet, dass der englische unterricht in realschulen nicht der erste fremdsprachliche unterricht ist und mit 11–13jährigen schülern

beginnt, und dass diese eine andere, zum teil eine derbere nahrung brauchen als mädchen und 9—10jährige knaben.

Die zwei teile des lesebuches (ss. 2—68 und ss. 71–160) entsprechen den zwei jahreskursen des anfangsunterrichts. Für jeden teil ist eine anordnung der stoffe nach drei bestimmten gesichtspunkten in dem inhaltsverzeichnis durchgeführt: gedichte — beschreibende stoffe — erzählende stoffe. Illustrationen sind den beschreibenden stücken nicht beigegeben. Aber bei der besprechung dieser stücke lassen sich »die wohl in den meisten schulen für den anschauungs- und naturgeschichtlichen unterricht gebrauchten und bekannten wandbilder« verwenden. Mehrere sangbare gedichte sind im vorworte kenntlich gemacht; musikkundige kollegen finden die bezüglichen melodien in englischen liederbüchern und notenheften, auf die in einer anmerkung verwiesen ist.

In der kurzen formenlehre (ss. 161—190) und im wörterbuche (ss. 193—273) ist die aussprache im grossen und ganzen nach Sweets *standard* konsequent mit genauer phonetischer umschrift bezeichnet. Die brauchbarkeit des buches ist bedeutend erhöht durch die phonetischen transkriptionen, die die ersten sieben stücke (gedichte und prosa) begleiten: *Spring; King Arthur's Plumpudding; The Kid and the Wolf; The Idle Boy; The Owls and Their Little One; Our Home is the Ocean; The Sea.*

Als erste auflage zeichnet sich das buch durch eine höchst anerkennenswerte korrektheit aus, die ich den verfassern gar mancher schulbücher in wiederholten auflagen zur nacheiferung empfehlen möchte. B. hat keine mühe gespart, um druckfehler zu beseitigen und auslassungen im wörterbuche zu vermeiden.

Baltimore, Md. A. RAMBEAU.

S. J. FERDINAND STEIN, *Lehrgang der französischen sprache* im anschluss an die lehrpläne vom jahre 1891. Erste abteilung (quarta). Aachen, Rudolf Barth. 1893. VI u. 130 s. Preis m. 1,20.

Inhalt: Laut- und schriftlehre. — Artikel, substantiv, adjektiv, *avoir* und *être*. — Verbum. — Zahlwort, pronomen, zusammengesetzte verbalformen. — Lesebuch. — Wörterverzeichnis und wörterbuch.

Die *laut- und schriftlehre* bekundet, dass der vf. die ergebnisse der phonetik für die schule nutzbar machen will. Er spricht z. b. von »vokalischer bindung« zwischen *et* und *il* im gegensatz zum deutschen *'und 'er*; ein erfreulicher fortschritt gegenüber der »regel«, dass das *t* von *et* nicht »hinübergezogen« wird! Folgende änderungen schlage ich dem vf. für diesen teil vor. Die anm. auf s. 2 ist von der ersten anm. auf s. 3 nicht zu trennen. S. 2 sind hinter *r* die laute *j, z, ž* und *r* einzuschalten; auch sollten, wenn schon einmal von der quantität der vokale die rede ist, die nasalvokale und die kürze der auslautenden vokale erwähnt werden. Die drei konsonantentafeln würde ich in *eine* zusammenfassen und *ñ* und *j* mit aufnehmen; ich empfehle die Vietorschen lauttafeln für

den unterricht. Ausser den akzenten sollten s. 5 auch cédille, apostroph, trema und bindestrich genannt werden. In der auf s. 5—6 (nach Kühn?) gegebenen schriftlichen darstellung der vokale fehlen die wörter zu *a (pas), ai (j'ai)* und *eû (jeûne)*; *œu* fehlt als schriftzeichen für *ö (vœu)* und *û* für *ü (sûr)*. S. 7: »Stimmhafte und stimmlose laute werden im französischen durch die schrift genau bezeichnet.« Leider nicht! Warum gibt vf. hier (für die konsonanten) nicht eine ähnliche übersicht wie für die vokale? — Im übrigen gibt dieser teil das wichtigste; doch dürfte ein kurzer hinweis auf *konsonantenangleichung* zweckmässig sein.

Die folgenden drei abschnitte zerfallen in zusammen 17 teile. Jeder enthält *lesestück, grammatik* und *übersetzungsaufgaben.*

Den inhalt der *lesestücke* kann ich keineswegs loben. Kein das herz der jugend erfreuendes gedicht; fast nichts über Frankreich und franzosen. Statt dessen durchweg stücke naturgeschichtlichen und moralisirenden inhalts, anekdoten u. ä.

Gegen die aus den lesestücken induktiv gewonnenen und in kurzer fassung gegebenen *grammatischen* regeln habe ich im allgemeinen nichts einzuwenden. Die »art von deklination« auf s. 13 kann ich allerdings nicht billigen; ebensowenig die bemerkung auf s. 16, dass zur bezeichnung der unbestimmten menge der franzose den »genitiv des substantivs mit dem bestimmten artikel« verwendet. Bei den zahlen vermisse ich eine bemerkung über die aussprache von *cent un.* Die ordnungszahlen fehlen. Beim pronomen ist von der stellung beim imperativ nicht die rede. Auch sei erwähnt, dass eine übersicht über die konjugation nicht gegeben ist; die einzelnen tempora sind auf mehrere abschnitte verteilt; erst am schluss folgen die zusammengesetzten zeiten.

Die *übersetzungsaufgaben* lehnen sich an die französischen stücke an und nehmen ebensoviel raum ein wie diese. Die »vermischten« und »gemischten« übungen enthalten auch zusammenhangslose einzelsätze *à la* Ploetz. Auch kommen neue vokabeln in den deutschen texten vor, die also wohl vorher aus dem wörterverzeichnis gelernt werden müssen! Solches vokabellernen sollte aber vermieden werden. Der vf. will nach gründlicher durchnahme eines lesestücks den dazu gehörigen deutschen text übersetzen lassen. Die bittere pille des übersetzens muss ja leider noch immer verschluckt werden. Um die nachteiligen wirkungen des übersetzens einigermassen abzuschwächen, möchte ich aber dringend raten, frühestens im zweiten halbjahr damit zu beginnen. Kein vorgesetzter dürfte dagegen etwas einzuwenden haben.

Einband, papier und druck sind gut. Störende druckfehler: *ó* st. *ò* (s. 2 erste z.), *s* st. *š* (s. 7 letzte z.), *verbanne* st. *verbannt* (s. 31); nach der anrede zu anfang des briefes (s. 33) ist ein *komma* zu setzen; s. 13 ist der deutsche text dreimal missraten.

Zweiter teil (für U III) und lese- und übungsbuch nebst grammatik für O III und U II sollen folgen.

Altona-Ottensen. Dr. H. Schmidt.

COMTE D'HÉRISSON, *Journal d'un officier d'ordonnance*, Auswahl von U. COSACK (bd. 81 von Dickmanns schulbibl.). Leipzig 1894. Rengersche buchhandlung. VIII u. 138 s. Preis gb. m. 1,50.

Man erinnert sich noch des aufsehens, welches vor 8—9 jahren das erscheinen des freimütigen *Journal d'un officier d'ordonnance* hervorbrachte. Der verfasser, adjutant des generals Cousin-Montauban, später hauptmann der mobilgarde und dem generalstab Trochus beigegeben, hat die gewaltigen ereignisse des kriegsjahrs 1870—71 in Paris aus nächster nähe mitangesehen und ein ekelgefühl davongetragen, welches an mehr als einer stelle seiner aufzeichnungen sich luft macht.

Zu beginn des krieges eilte er aus Amerika herbei, um bald in Paris belagert zu werden. Seine aufzeichnungen sind aufrichtig, lebendig, packend, weil sie ebensowenig objektiv sind als diejenigen Sarceys, welche Cosack ebenfalls herausgegeben hat.

Aus dem bekannten 3½ franken-band hat Cosack ein handliches bändchen von 112 seiten text und 26 seiten anmerkungen gemacht, — reichlichen lesestoff für ein semester, vielleicht sogar für ein ganzes jahr in sekunda. Einige reflexionen hätte ref. noch gestrichen, da erfahrungsgemäss die bändchen schullektüre desto grössere verbreitung finden, je dünner sie ausgefallen sind. Wer aber das buch einführt, wird sicherlich befriedigt sein, da der sprachliche und vor allem der sittliche gewinn für die schüler kein geringer sein wird: man lese z. b. die schilderung der zuchtlosen *moblots* im kap. II, der fieberhaften gärung in Paris nach den ersten niederlagen (s. 15 ff.), am vierten september (22 ff.), dann wieder die musterung am 13. september (s. 36), die tragischen auftritte am 31. oktober (47 ff.) und vor allem die meisterhafte skizze des lebens im belagerten Paris (s. 64 ff.). Von bedeutendem geschichtlichem wert ist die erzählung der verhandlungen vom 24. januar. Fast jede seite ist trotz der bitterkeit des ganzen tones mit humoristischen bemerkungen und drastischen vergleichen gewürzt (z. b. 41. 13 ff., 43. 21 ff., 86. 1 ff., 95. 24 ff. etc. etc.).

Die erklärungen sind vortrefflich und vollständig. Nur wenige kleinigkeiten bleiben nachzutragen. Die witzige phrase *la leçon les valait* (4. 27) mit der anspielung auf La Fontaines fabel glaubt ref. anders auffassen zu müssen, als Cosack: *la leçon* ist zweifellos die von den franzosen empfangene lehre. Auch ist *grand' garde* jede aus einem oder mehreren zügen bestehende feldwache, nicht bloss eine kavalleriefeldwache (39. 31). *Ils n'avaient pas de quoi recevoir* (68. 20) heisst einfach: sie waren nicht imstande, gäste zu beherbergen (nämlich die vom *Jardin d'acclimatation* vertriebenen tiere). *Hémicycle* (25. 20) ist nicht der sitzungssaal, sondern der halbkreisförmige raum zwischen den sitzen der abgeordneten und der rednerbühne, in den oft erregte abgeordnete herabsteigen. Erklärungen fehlen zu *Berthaut* (7. 10), *faire son marché*, einkaufen (7. 20), *un agrégé de grammaire* (62. 35), zu den technischen ausdrücken *la compensation*

des fuites dans le système des conduites (70. 38), *le supplice du brodequin* (79. 41).

Abgesehen von diesen geringfügigen ausstellungen, über welche sich zudem noch streiten liesse, verdient Cosacks ausgabe der hochinteressanten geschichtlichen quellenschrift volle anerkennung.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

Choix de Nouvelles modernes, hsgb. von J. WYCHGRAM. 3 bändchen von 73 + 16, 105 + 22 und 111 + 24 seiten. 12°. — Leipzig 1893, Velhagen und Klasing. Preis m. 0,60.

Der beste beweis, dass das verwerfen der chrestomathie und das bedingungslose eintreten für *ganze* schriften etwas übereilt war, ist das erscheinen und der erfolg derartiger bändchen mit verschiedenen erzählungen, wie sie die Velhagen-Klasingsche sammlung und mit ihr die Rengersche schulbibliothek in angriff genommen haben.

Die drei vorliegenden sammelbändchen sind für töchterschulen bestimmt und wohl geeignet. Namen wie Daudet, Theuriet, Maupassant, Bernier, Coppée, About, Legouvé, auch weniger bekannte tagesschriftsteller wie Tony Révillon, Richebourg, Moret u. a. sind in diesen sammlungen vertreten. Bändchen I bringt unter 6 erzählungen eine bisher noch nicht herausgegebene (68 ff.); bändchen II bringt die auch bei Pierer erschienene prächtige *Belle-Nivernaise* von Daudet, dann eine hübsche geschichte von Theuriet, die seitdem auch in dem bande Theurietscher erzählungen der Rengerschen sammlung gedruckt worden ist, und zuletzt aus Legouvés *Nos filles et nos fils* eine sehr sympathische episode. In bändchen III finden sich zehn erzählungen von 9 verschiedenen autoren, darunter drei, welche zuerst vom ref. in dem am 19. märz 1893 im druck abgeschlossenen bändchen *Conteurs modernes* der Rengerschen schulbibliothek herausgegeben worden. Wychgram hat sich genauer an den text der autoren gehalten, als ref., der es für geraten hielt, die stilnachlässigkeiten und handgreiflichen naiven übertreibungen Morets zu verbessern (z. b. die unglaublichen lohnsätze s. 58 ff., besonders denjenigen für die frauenarbeit). Eine höchst willkommene abwechslung bietet no. 4 mit Coppées herrlicher dichtung *Sur le drapeau* (s. 42–45). Das III. bändchen ist nicht allein das mannigfaltigste, sondern das beste der drei.

Der notenanhang hält die richtige mitte zwischen dem zuviel der meisten Velhagen-Klasingschen bändchen und dem zuwenig der textausgaben. Er ist mit sachkenntnis und sorgfalt gearbeitet. Gleichwohl kann ref. zu no. 1, 7, 10 eine reihe nachträge bringen, da er diese nummern genauer durchgelesen hat.

Tout uni de la tête aux pieds (2. 5) heisst gewiss nicht schlicht, einfach, sondern mit einem gleichen stoff von kopf zu fuss bekleidet; *maitre* (3. 13) ist nicht die anrede an einen notar, sondern diejenige an jeden praktischen juristen; *troisième* (4. 8) ist keine tertia, sondern die unter-

sekunda; auch die bemerkung zu *prix* (4. 11) ist nicht zutreffend: schulpreise werden bei der schlussfeier, und nur bei dieser, für die besten leistungen in sämtlichen haupt- und nebenfächern ausgeteilt.

S. 58. 9 fehlt die erklärung zu *refuser une politesse*, zu *50 sous* (58. 26) die erläuterung, dass dieser lohnsatz für eine näherin, die nebenbei den eigenen haushalt besorgt, chimärisch ist, und der grund, weshalb hier der vf. ihn annimmt. Nach *et mon dîner* (60. 16) ist nicht zu ergänzen *n'est pas encore servi*, sondern *n'est pas prêt* oder *marche-t-il*, da vor ankunft des hausherrn ja nicht aufgetragen werden kann. — *un bel homme* (61. 4) ist ein stattlicher, grosser mann; — auf die inkorrekte ausdrucksweise des arbeiters sollte hingewiesen sein 65. 14, 65. 20 u. ö. — *faire le coup de feu* (68. 18) heisst schiessen (auf einer barrikade, meint die frau, vgl. Coppées *Grève des Forgerons*). Zu *office* (76. 28) wäre eine kurze notiz über die christmette in Frankreich erwünscht. Das volkstümliche pleonastische *y* scheint der hsgb. als gleichbedeutend mit *en* zu betrachten (97. 28 und 29) und sogar (101. 6, wo *l'y* = *lui*) als vertreter für *ici*; erst s. 110. 16 findet man das richtige. Eine bemerkung zu dem bäuerischen *quoi que t'en as fait* (98. 26) wird vermisst, ebenso eine erklärung zu *brigade* und *brigadier* (s. 100) und zu dem barbarismus *messieurs les autorités* (108. 17). Die vielen und langen adverbia auf *-ment* in den weisen reden des gendarmeriewachtmeisters s. 102. 16 ff. und s. 111 scheint der hgb. nicht als schlechten witz des erzählers erkannt zu haben: die witzblätter sind voll solcher kasernenhofblüten.

Die ausstattung der drei bändchen ist weniger gut als sonst bei Velhagen und Klasing üblich: das papier ist schlecht geglättet, der druck aber korrekt. Druckfehler: *nor* (19. 32), *jusquà* (13. 9), *se* mit verkehrtem *e* (64. 10).

Freiburg i. Br. JOS. SARRAZIN.

---

1) R. KRON, *Dialogische besprechung Hölzelscher wandbilder in französischer sprache.* Progr. der städt. Realschule zu München-Gladbach. 1894. VIII u. 51 s. 8°.

2) EUGEN HANO, *Anleitung zur erlernung der franz. umgangssprache auf grund der anschauung.* Eine ergänzung zu jedem lehrbuch der franz. sprache mit 4 bildern. Frankfurt a. M., Carl Jügel. 1892. IV und 101 s. 8°. M. 1,20.

Die Hölzelschen wandtafeln sind, wie viel man auch gegen ihre grellen farben, ihre überfüllung und andere unkünstlerischen eigentümlichkeiten einwenden mag, doch bislang die für den fremdsprachlichen unterricht brauchbarsten anschauungsmittel. Aus ihnen kann, wie ref. selbst erprobte, der sprachlich vorgebildete und über einen mässigen wortvorrat gebietende schüler viel neuen sprachstoff gewinnen. Freilich erfordert der gebrauch dieser tafeln von seiten des lehrers nicht bloss eine sehr mühevolle vorbereitung, sondern eine bedeutende schlagfertigkeit und

sprechgewandtheit. Sonst artet der an den wandbildern anknüpfende sprechunterricht leicht in dressur und papageientum aus.

Deshalb sind hilfsmittel wie die vorliegenden hochwillkommen. R. Kron zeigt in der unter 1) aufgeführten schrift, welche fülle von sprechstoff aus dem wandbild »stadt« gewonnen werden kann, sofern man die phantasie dazu nimmt und abschweifungen nicht scheut. Alles wird man übrigens aus diesen bildern nicht herausziehen dürfen, sonst stellt sich bald eine merkliche ermüdung der nach abwechslung dürstenden schüler ein. Eine äusserst reiche auswahl von 308 fragen und antworten hat R. Kron über das Hölzelsche stadtbild zusammengestellt, lauter anregende fragen und muntere, eine grosse geistige beweglichkeit voraussetzende antworten. *Das französische ist nicht allein korrekt, sondern durchaus ungezwungen.* Die ewigen *oui* und *non* hat Kron sehr geschickt durch allerlei idiomatische wendungen ersetzt und in klammern allenthalben mannigfaltige ausdrücke und redensarten beigefügt, so dass der lehrer nie in verlegenheit kommt und nötigenfalls selbst sich einen stattlichen schatz von redewendungen aneignen kann. Nur in ganz seltenen fällen wünscht man ein eleganteres französisch, z. B. *J'irais tous les soirs, si j'avais* LE TEMPS ET L'ARGENT POUR LE FAIRE (nr. 33); — *peuplé* PAR DES *poissons* (61); — *c'est le conducteur* QUI FAIT CELA EN DISANT (96); — sonst ist überall der ausdruck tadellos.

Der druck ist sorgfältig durchgesehen; ref. verzeichnet nur folgende druckfehler: *tab-leau* (3), *intErieur* (27), *objects* (69), *couriosités* (70), komma überflüssig hinter *angles* (82), komma fehlt hinter *faire* (99), *meub-les* (263), *finie* (280).

Zur ergänzen wäre, dass die Bahnsteigkarte auch oft *billet de quai* genannt wird, nicht bloss *laissez-passer* (nr. 243).

In der französisch geschriebenen einleitung findet sich ein der überarbeitung bedürftiger satz: *Il importe avant tout que toute demande soit formulée de manière à n'admettre* QU'UNE SEULE RÉPONSE, CONSIDÉRÉE AU POINT DE VUE DE LA MATIÈRE, CELA VA DE SOI.

Hölzels ideales stadtbild legt uns die frage nahe, ob nicht von *Paris* ein geeignetes wandbild gefertigt werden könnte, etwa Paris vom Pont-Neuf aus gesehen, mit dampfbooten, tramways etc. Einzelne wichtige und für sprechübungen fruchtbare denkmäler, die vom Pont-Neuf oder vom Pont des Arts aus nicht zu sehen sind (z. b. *les Invalides* etc.), hätten in besonderen feldern an den vier ecken platz.

Dialoge von der beschaffenheit der Kronschen werden in U III oder O III mit grossem nutzen durchgenommen werden, nicht früher. Denn erstes erfordernis zu einer wirklich fruchtbringenden *freien* sprechübung ist eine ziemliche sicherheit in der formenlehre, namentlich in den so häufig anzuwendenden *verbes irréguliers.* Mit leichter mühe kann aber jeder lehrer an der hand des Kronschen leitfadens sich einfachere fragen und antworten ausziehen, die fürs zweite unterrichtsjahr sich eignen, wenn er auf jede phraseologische eleganz verzichten will.

2) Hanos hilfsbuch greift weiter als die Kronsche schrift. Zu grunde gelegt sind die vier Hölzelschen jahreszeitenbilder, aber es sollen auch *sujets de la vie générale* (?) behandelt werden, wobei der vf. etwas weit greift und 10—15jährige schüler voraussetzt.

Die ersten lesestücke allgemeinen inhalts kann ref. weniger billigen, als die an die wandbilder anzuschliessenden. Denn erstens fehlt bei stücken wie *le premier mot* etc. die greifbare, körperliche anschauung, und dann scheint uns der stil etwas zu gewählt und schwungvoll für kinder der betreffenden stufe: *Ce fut en tremblant que Paul franchit pour la première fois le seuil de l'école. Il croyait le maître si sévère. Il devrait — pensait-il — rester dans la salle des heures entières sans bouger, sans parler, sous peine d'être mis en pénitence. Sa mère, femme de cœur, mais simple d'idées* (!), *n'avait rien trouvé de mieux que de menacer* etc. etc.

Derartiges kann 10jährigen kindern schwerlich vorgelegt werden, dagegen werden solche, welche seit mindestens 2—3 jahren französisch lernen, mit nutzen das reichhaltige buch benutzen. Ausser den allgemein gehaltenen lesestücken und kindlich gehaltenen gedichten sind viele abschnitte da, welche gegenstände der umgebung beschreiben, z. b. petroleumlampe, haus, garten etc. und auch die vier jahreszeiten; dann folgen s. 34 ff. die in der schule häufigsten ermahnungen und s. 36 ff die texte zu den vier im holzschnitt beigegebenen Hölzelschen bildern. Auch hier wünscht ref. viel einfachere sätze.

Den zweiten teil des buches bildet das *questionnaire* und das wörterverzeichnis zu jedem stück, aus welchem zu ersehen ist, dass Hano von den *verbes irréguliers* nur den infinitiv gibt, also die konjugationsformen voraussetzt; wozu dann *avoir* und *être* als vokabeln aufgenommen werden, ist nicht ersichtlich. Einzelne fragen sind nicht ganz rein französisch: z. b. s. 55: *Que ne peut faire l'enfant? — Qu'aura beau faire le soleil?* (s. 57) etc.

Als ergänzung zu einem tüchtigen lehrbuch wird *in der mittelstufe* das Hanosche werkchen sich nützlich erweisen, aber für die unteren klassen unserer jetzigen mittelschulen eignet es sich nicht.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

A.-E. DE SAINTES, *Thérèse ou l'Enfant Volé.* 12. auflage. Herausgegeben von professor dr. C. TH. LION. Gerhard Kühtmann, Dresden 1893. Preis 0,60 m.

Die zwölfte auflage beweist, dass die erzählung viel gelesen wird; sie ist auch auf mittelklassen, besonders für mädchenschulen, zur schullektüre zu empfehlen. — Die wenigen anmerkungen beschränken sich auf einige notwendige erklärungen; alles übrige findet der schüler im betreffenden wörterbuche.

Octave Feuillet, *Le Roman d'un Jeune Homme Pauvre.* Bearbeitet von oberlehrer dr. Rahn. Gerhard Kühtmann, Dresden 1894. M. 1,20.

Auch diese sehr bekannte erzählung kann für den schulgebrauch der oberen klassen bestens empfohlen werden. Der herr bearbeiter hat das original nur unwesentlich gekürzt und dann die verbindung in anerkennenswerter weise durch *französische* texte hergestellt.

Die anmerkungen dürften weit spärlicher sein; vieles daraus könnte seinen platz im wörterbuch finden.

Ludovic Halévy, *L'Abbé Constantin.* Bearbeitet von dr. H. Nehry. Gerhard Kühtmann, Dresden 1894. M. 1,20.

Diese kleine novelle wird von jungen leuten gern gelesen und eignet sich daher besonders zur privatlektüre; indessen ist sie zu unbedeutend, um in der schule durchgearbeitet zu werden. Auch lässt der verfasser absichtlich seine amerikaner so sprechen, dass man sie als ausländer erkennt, und warum sollen deutsche schüler sich daran üben?

Nach welchem gesichtspunkte die anmerkungen verfasst sind, ist nicht erkennbar. Wenn *il a le temps* und später *il n'a pas le temps* und ähnliches wiederholt erklärt werden, so denkt man, der herr bearbeiter wende sich an anfänger; doch diese werden irregeführt, wenn sie z. b. für *côte à côte* = schulter an schulter, oder für *engagée* = einbiegen finden. *N'importe* wird jedesmal von neuem angemerkt, bei andern wendungen dagegen auf frühere bemerkungen verwiesen. Falsches ist öfters zu lesen z. b. *que je suis contente* = wie zufrieden ich bin, statt wie freue ich mich; *l'office du mois de Marie* ist maiandacht, abends wird keine messe gelesen. Was sollen überhaupt die vielen anmerkungen? Der faule liest sie nicht, und der fleissige findet anderwärts bessere auskunft.

E. Jaeglé, *La Guerre de 1870 par le* Maréchal Comte de Moltke. Im auszuge bearbeitet von dr. W. Kasten. Erster teil bis zur schlacht von Sedan. Mit 2 karten und einem wörterbuche. Hannover, Karl Meyer (G. Prior) 1892. M. 1,00.

Der herr herausgeber ist sich von anfang an bewusst, dass er auf widerspruch stossen wird, wenn er deutsches in französischem gewande bringt. Nun liesse sich diese übersetzung, von der mir übrigens nur der erste teil bis zur schlacht von Sedan vorliegt, der sprache wegen zwar unbedingt empfehlen, aber da sie sich nur auf die vorführung von thatsächlichem beschränkt und alle übrigen erwägungen unseres grossen schlachtenlenkers auslässt, ist die darstellung zu trocken, ermüdend und schwer wiederzugeben. Sie eignet sich daher, von militärschulen abgesehn, nicht für den schulgebrauch.

Von den drei vorhergenannten Kühtmannschen ausgaben unterscheidet sich diese vorteilhaft dadurch, dass die anmerkungen äusserst spärlich und nur sachlich sind, und dass kein fragebuch beigeheftet ist.

Woher soll den schülern die übung im mündlichen ausdruck kommen, wenn der lehrer seinerseits ein fragebuch nötig hat?

Die ausstattung ist bei allen vier büchern musterhaft und befriedigt weitgehende anforderungen.

Wesel am Niederrhein. S. SCHMITT.

Prof. ROMEO LOVERA, *Grammatica francese* ad uso delle Scuole techniche e ginnasiali del Regno d'Italia, secondo i vigenti programmi. Corso primo. Salò, Giovanni Devoti, 1894, in 12, 132 pages. L. 1,00.

C'est peut-être un tort, mais j'éprouve une certaine difficulté à sortir de mon caractère de professeur phonétiste pour juger des ouvrages de l'ancien système. Aussi le présent compte-rendu serait-il sans doute trop sévère si on se plaçait à un point de vue plus généralement adopté.

L'épigraphe, sur la couverture, est fort bon: «La grammaire par la langue et non la langue par la grammaire.» Mais le contenu des 132 pages n'y répond guère: Les régles générales de prononciation (14 pages), ne sont pas autre chose que l'énumération des signes, avec l'indication, souvent assez vague, du son qu'ils représentent. — L'étude des parties du discours (54 pages, traitant de l'article, du nom, de l'adjectif, et du verbe), suit l'ordre traditionnel, et se base non sur la langue, mais sur l'orthographe, qui en est l'objectif principal. — Pour donner une idée des exercices qui accompagnent le texte au bas des pages et l'exemplifient, le mieux est d'ęn citer un au hazard: *Exercizio 1. L'amiral partira mardi à midi avec son ami. Alfred donna l'os à l'animal. Marc offrira l'or à David. Arnold donna la dot à Agar. Il rama avec Oscar. Il dira la vérité. Clara offrira l'atlas à l'ami. Il porta l'arc. Mon mari visita le bal.* ..... — Les questionnaires, rédigés dans le même style, ne sont pas plus que les versions, toujours absolument français: *Le coq a* LE *bec* (p. 5), est origiual, pour ne pas dire incorrect. *Le whist est une sorte de cartes* (p. 11), est une affirmation erronée. *Il m'a donné la taxe* (p. 11), n'est guère compréhensible même pour un Français. *Qu'est-ce que c'est braquer* (p. 102), au lieu de *qu'est-ce que c'est* QUE *braquer,* est un italianisme: *Che cos' è appuntare.* — Enfin le texte de 30 pages, que, par une idée d'ailleurs heureuse, M. Lovera ajoute à sa grammaire, est écrit dans un français littéraire et suranné, qui enseignera mieux la pédanterie que la conversation. – L'ouvrage se termine par deux vocabulaires, italien-français et français-italien.

En somme, malgré de bonnes intentions et quelques louables efforts sur des points de détail, c'est une grammaire comme les autres grammaires.

Pau. JEAN PASSY.

Italienische sprechübungen zum selbststudium und für den unterricht herausgegeben von HELENE JACOBSON. Kopenhagen, verlag von Andr. Fred. Höst & Søn, 1894. M. 2,50.

Die absicht der herausgeberin dieses werkes, eine auswahl verschiedener wörter und redensarten zu bieten, für welche man im täglichen leben und in einer gewöhnlichen unterhaltung besondere verwendung hat, dürfte wohl erzielt worden sein; auch ist jedes lesestück zweckentsprechend überarbeitet. Die sprechübungen sind in leichtem lebendigem ton gehalten, zumal die grundlage derselben aus den altbekannten *Buon Gianetto* von P. Fornari entnommen sind. Der erste teil handelt vom menschlichen leben, der zweite befasst sich mit den naturwissenschaften und der dritte mit der italienischen geschichte der letzten jahre. Es kommen dann leichte zu memorirende gedichte von Grossi, Carducci, Stecchetti, Leopardi etc.

Das italienische ist durchweg gut und korrekt. Indessen bedürfen einzelne stellen der durchsicht: *in grosso* (s. 18) sollte *all' ingrosso* heissen; *bettoliere* (s. 20) ist nicht der richtige ausdruck, da ein grosser unterschied zwischen *bettoliere* und *oste* existirt. Bei *Il maiale o porco s'ingrassa per uccidere e farne salami* (s. 22) ist die grammatik stark vernachlässigt und wird sich darunter schwerlich ein italiener etwas vorstellen. Veraltet und unrichtig sind die formen *piccole ali avendo* und *riproducendosi* (s. 54). Auch wäre ein spezialwörterbuch (italienisch-deutsch) anstatt der bemerkungen am ende des buches für den studirenden zweckmässiger.

Diese wenigen ausstellungen thun jedoch der brauchbarkeit dieser italienischen sprachübungen keinen abtrag.

Der druck ist bis auf ein dutzend leicht zu verbessernder druckfehler richtig und gut, die ausstattung würdig. Doch hätte ich (wie Pedrocchi in seinem ausgezeichneten *Vocabolario italiano*) den *accent aigu* und *accent grave* gebraucht, um den unterschied der betonung zu bezeichnen.

Salò (Italien). Romeo Lovera.

Rodolfo Lenz, *La Fonética.* Santiago de Chile, 1892. Brochure de 27 pages in 8° avec une planche hors texte.

En outre du numéro extraordinaire spécialement consacré à la mémoire de Christophe Colomb, les savants et les littérateurs du Chili n'ont pas voulu laisser passer la date du 12 octobre 1892, IVe Centénaire de la découverte du Nouveau Monde, sans y consacrer un autre numéro des *Anales de la Universidad de Chile,* une intéressante Revue qui voit la lumière à Santiago, et qui fait honneur à la culture de la République chilienne. Parmi les savants qui remplissent les pages de ce numéro, qui forme le 81e tome des *Anales,* se trouve M. Lenz, Professeur de langues modernes à l'Institut pédagogique du Chili, dont le nom est bien connu des lecteurs des *Phon. Stud.* et en général de tous les philologues et linguistes au courant des progrès de la science, depuis la publication de ses remarquables recherches *Zur geschichte und physiologie der palatalen* dans la *Zeitschrift* de Kuhn. Le savant professeur a choisi la phonétique

pour sujet de sa collaboration, et il n'est pas besoin de dire qu'il s'est parfaitement acquitté de sa tâche, et que les quelques pages de *La Fonética* comptent parmi les meilleur remplies des *Anales*.

La brochure de M. Lenz a d'abord, le mérite d'être le premier travail scientifique sur la phonétique générale écrit en Espagnol. Le savant linguiste expose avant tout l'histoire des études phonétiques en faisant ressortir le mérite de l'espagnol Juan Pablo Bonet, l'auteur du premier livre de recherches sur la production de sons, *Reduccion de las letras i arte para enseñar a hablar a los mudos* (Réduction des lettres et art pour enseigner les sourds-muets à bien parler), livre très rare aujourd'hui et plus précieux que rare, imprimé à Madrid en 1620.[1] Après Bonet, M. Lenz prend note des progrès dus à Wallis, Ammann et Kempelen, et une fois arrivé au dix-neuvième siècle, il remarque l'union des physiciens, des physiologistes et des linguistes pour les recherches relatives à la voix humaine, en citant parmi les premiers, Chladni, parmi les seconds, Czermak, Merkel et Grützner, et parmi les troisièmes, von Raumer, Rapp, Heyse et Lepsius, et plus tard, les Anglais Bell, Ellis et Sweet, les Allemands Trautmann, Sievers et Vietor et les Scandinaves Storm, Lundell, Lyttkens et Wulff.[2] «On voit bien — conclut M. Lenz — que la phonétique est une science essentiellement germanique: les Allemands, les Anglais et les Scandinaves sont ceux qui ont bâti l'édifice de cette science: des Néo-latins, seulement les Français[3] ont quelque peu contribué à sa perfection, mais plutôt ils en ont développé les applications pratiques que la spéculation théorique.»[4]

---

[1] Sans parler de l'*Arte de trovar* du Marquis de Villena (XIVe siècle), la *Gramatica* de Lebrixa (1492), le *Dialogo de la lengua* de Valdés (15..) et surtout la *Orthographia y pronunciacion castellana* de Velasco (1582), ainsi que la *Ortografia de la lengua castellana* de Mateo Aleman (1609) et la *Ortografia Kastellana nueva i perfeta* de Korreas (1630), dont la perfection de la graphie touche à l'idéal même des orthographes phonéticiens et n'a jamais été dépassée, sont des livres qui nous donnent sur la production des sons des notions très supérieures en général à la plupart des grammaires modernes, et dont les auteurs méritent aussi une très honorable mention parmi les précurseurs des phonéticiens contemporains.

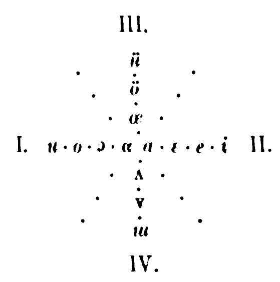
[2] Qu'il me soit permis d'ajouter à ces derniers tout au moins les noms bien connus de Jespersen et de Nyrop.

[3] Dans le sommaire compte-rendu de la *Romania* on fait à M. Lenz le reproche d'avoir méconnu les travaux de Rousselot et de Passy. Les premiers (surtout l'intéressant étude sur le patois de Cellefrouin) ne pouvaient lui être encore connus, et pour les seconds il en reconnaît quelques pages plus loin les mérites, en citant M. Passy comme le *renommé* fondateur de l'Association Phonétique.

[4] Pour ce qui est de l'Espagne, M. Lenz dit (page 5): «Le seul Espagnol qui se soit occupé de ces études c'est M. Fernando Araujo, à Toledo.

Après ce coup d'œil sur l'historique de la science, M. Lenz démontre l'utilité et la valeur de la phonétique non seulement pour les matériaux qu'elle fournit à la linguistique, mais parce que c'est le seul fondement de toute étude phonologique, et surtout pour les services incalculables qu'elle rend à l'apprentissage et à l'enseignement des langues vivantes, qui ne doivent être basés que sur la phonétique. M. Lenz termine ici son introduction en recommandant chaudement aux élèves de l'Institut pédagogique du Chili les petits livres de M. Paul Passy *Les sons du Français*, *Le Français parlé* et les *Elémans d'Anglais* ainsi que l'intéressant organe de l'Association Phonétique de Paris *Le Maitre phonétique*, dont la petitesse et la modestie ne sont dépassées que par la grandeur des services pratiques qu'il rend.

M. Lenz aborde l'étude de la Phonétique générale par la définition, «science des sons de la voix humaine,» et par les rapports de cette science avec la physique, la physiologie et la linguistique, et puis il étudie les organes phonateurs, l'articulation et les sons. Pour les voyelles il adopte le système de Trautmann en donnant le schème suivant:



La valeur de chacun des sons compris dans ces quatre séries est parfaitement déterminée par l'angle d'ouverture de la bouche, et par la

---

auquel nous devons les *Recherches sur la phonétique espagnole* (dans la Revue allemande *Phonetische Studien*, publiée par M. Vietor, professeur à l'Université de Marburg, tomes III, V) et une *Gramatica histórico-critica de la lengua francesa*, Toledo, 1891, deuxième édition.»

Je profite de l'occasion de cette citation pour insister sur la valeur consonantique que j'ai donné aux voyelles *i*, *u* lorsqu'elles précèdent, étant atones, une autre voyelle: *píe* (subjonctif de *piar*), *pié* (parfait du même verbe) et *pié (pied)* doivent être prononcés *pí-e*, *pi-é*, *pjé* (*j* = *i* fr. dans *pied*); cet *j* est une consonne alvéolaire prédorsale, presque prépalatale. Pour l'*u* dans les combinaisons *uá*, *ué*, *uí*, *uó* non initiales c'est à proprement parler un *w*, égal à celui qu'on entend dans le français *oi* (*wa*): comparez le français *coi* (*kwa*) avec la première syllabe de l'espagnol *cuadro* (*kwá-dro*); ces mêmes combinaisons, initiales, laissent percevoir devant elles un son fricatif expirant qui empêche les liaisons: *el uso* = *e-lú-so*, mais *el huevo* = *el-'wé-vo*.

position de la langue et des lèvres, et la tonalité spécifique de ces voyelles chuchées est établie comme voici:

sol[2]	si[2]	ré[3]	fa[3]	sol[3]	si[3]	ré[4]	fa[4]
u	*o*	*ɔ*	*α*	*a*	*ε*	*e*	*i*
	ɯ	ᴠ	ʌ	*œ*	*ö*	*ü*	

Deux petits paragraphes consacrés aux voyelles intermédiaires et nasales complètent l'exposé de cette partie de l'étude des sons.

Pour les consonnes ou bruits, M. Lenz présente d'abord le système des consonnes occlusives et fricatives pures, qu'il complète après de la manière qu'on peut voir dans ces deux tableaux:

Système des consonnes occlusives et fricatives pures.

Lieu; organes d'articulation.	Fricatives		Occlusives	
	Avec voix	Sans voix	Avec voix	Sans voix
1 Lèvre + lèvre	ᴜ	ꜰ	*b*	ᴘ
2 Lèvre infér. + dents supérieures . .	*v*	*f*		
3 Pointe langue + dents	*ð*	*ϑ*	*δ*	*τ*
4 Pointe ou dos de la langue + alvéoles	*z*	*s*	*d*	*t*
5 Pointe de la langue + palais antérieur	ᴢ	ꜱ	ᴅ	ᴛ
6 Dos de la langue + palais moyen .	*j*	*ç*	*γ*	*x*
7 Dos de la langue + palais postérieur	*q*	*x*	*g*	*k*
8 Dos de la langue + voile du palais .	*q*	*χ*	*g*	*k*
9 Racine de la langue + parois pharyngale	Q	X	G	K
10 Corde vocale + corde vocale . . .	—	*h*	—	’

Système de toutes les consonnes.

Lieu de l'articulation	Fricatives		Occlusives		Occlusives avec ouverture		
	Avec voix	Sans voix	Avec voix	Sans voix	Répétées avec voix	Latérales avec voix	Nasales avec voix
1	ᴜ *w* *ɥ*	ꜰ *w*‘ *ɥ*‘	*b*	*p*			*m*
2	*v*	*f*					
3	*ð*	*ϑ*	*δ*	*τ*			*ν*
4	*z* *ʒ*	*s* *ʃ*	*d*	*t*	*r* *ϱ*	*l* ʟ	*n*
5	ᴢ *z*′ *j*′	ꜱ *s*′ *ç*′	ᴅ *d*′ ɟ *γ*′	ᴛ *t*′ *c* *x*′	ʀ	ʟ *l*′ *ł*	ɴ *ñ* *n*′
6	*j*	*ç*	*γ*	*x*		ʌ	*ŋ*
7	*q*	*x*	*g*	*k*			*η*
8	*q* *ω*	*x*	*g*	*k*	ɹ		*ŋ*
9		X	G	K			
10		*h*		’			

Quelques exemples choisies dans diverses langues pour bien montrer l'exactitude et la portée de ce système, et trois petits morceaux en espagnol, en français et en anglais pris du *Maître phonétique* de Paris

(dont M. Lenz adopte en général le système de transcription phonétique) ferment l'intéressante brochure du savant professeur de Chili, illustrée d'une planche hors texte assez bien tirée contenant la coupe moyenne des organes de la bouche, la projection de la voûte palatin et des dents et les diverses positions de la glotte.

Toledo (Espagne). FERNANDO ARAUJO.

ZEITSCHRIFTENSCHAU.

BOLLETTINO DI FILOLOGIA MODERNA. I. 6.

A. Ghisleri, *Scuola e buon senso.* — *Société d'études italiennes.* — Etc.

FRANCO-ENGLISH REVIEW. II. 3. 4.

3. *Events of the Month.* — *London Letter.* — Eliza Ashford, *The Political Rights of Women in England.* — *Notes on Modern Authors. R. L. Stevenson.* — *The English Reviews.* — *New Books.* — *The Franco-English Guild.* — *Politics at the Polytechnic.* — *Sydney Smith.* — *International Correspondence Column.* — *Supplement.* — *"The Litigants."*

4. *Events of the Month.* — *London Letter.* — P. G. Hamerton, *Languages and Peace.* — *Notes on Modern Authors. R. L. Stevenson.* — *The English Reviews.* — *The Religion of a Literary Man.* — *The Franco-English Guild.* — *Co-Education in the States.* — Etc.

GERMANIA. V. 12.

Der landvogt von Greifensee von G. Keller. — *Das wormser schiessen* von O. Roquette. — *Zu wohlthätigem zwecke* von J. Neumann. — *Am ziel* von M. von Ebner-Eschenbach. — *Aphorismen* von M. von Ebner-Eschenbach. — Etc.

LE MAÎTRE PHONÉTIQUE. IX. 4.

Nouveaux membres (567—579). — *Changements d'adresse.* — *Primes.* — *Cours de phonétique.* — *Correspondance: Prononciation française* (H. Klinghardt; J. Passy). — *Réponses au sujet du* French Reader (Passy). — *Comptes-rendus.* — *Notes.* — Etc.

MODERN LANGUAGE NOTES. IX. 4.

C. H. A. Wagner, *Peacock's 'Repressor' and the Wiclif Bible.* — W. T. Hewett, *The Text of Faust, ll. 718 f.* — G. C. Keidel, *A Fabliaux Fable.* — W. P. Reeves, *Stray Verse.* — REVIEWS. — Etc.

THE SCHOOL REVIEW. II. 1—4.

1. W. C. Collar, *Syllabus of Instruction in Latin.* — S. Thurber, *The Conditions Needed for the Successive Teaching of English Composition.* — C. De Garmo, *Formal vs. Concrete Studies in the College.* — J. H. Gore, *The Waste of Mathematics.* — G. F. Adams, *The Study of Ir-*

ring. — J. M. Hart, *The Outlook for English.* — *Association of Colleges and Preparatory Schools.* — BOOK DEPARTMENT. — *Notes.* — CURRENT EDUCATIONAL LITERATURE. — *Foreign Notes.* — PUBLICATIONS RECEIVED.

2. S. Thurber, *The Teacher's Equipment for Work in E. Lit.* — W. M. Payne, *Mod. Lang. Teaching in Secondary Schools.* — J. G. Schurman, *The Report on Secondary School Studies.* — *The Headmasters' Association.* — *The Holiday Conference of 1893.* — Etc.

3. S. S. Laurie, *The History of Early Education.* IV. — A. N. Disney, *The Present Movement for Organising Secondary Education in England.* — J. C. Mackenzie, *The Report of the Committee of Ten.* — C. F. P. Bancroft, *Should the Amount of Time Given to Languages in Our Secondary Schools Be Diminished in Order to Make Room for a More Extended Course in Physics, Botany, and Chemistry.* — Etc.

4. J. M. Taylor, *The Report of the Committee of Ten.* — J. E. Russell. *German in the Higher Schools of Germany.* — S. S. Laurie, *The History of Higher Education.* V. — Etc.

VERMISCHTES.

DIE SCHRIFTLICHEN PROBEN IN DEN NEUEREN SPRACHEN BEIM ABITURIENTENEXAMEN IN FINLAND.

(Schluss.)

Man hat betont, dass es heutzutage wenigstens ebenso wichtig ist, eine sprache reden zu lernen, als sie zu schreiben; auch dies wird gerne zugegeben. Wie schon erwähnt, soll der unterricht womöglich mit sprechübungen *beginnen,* aber wir können hinzusetzen, dass man mit denselben auch bis ans ende fortfahren soll, selbst wenn die schriftlichen arbeiten hinzukommen. Und welchen grund sollte der lehrer in der that haben, die fremde sprache, welche er von anfang an im gespräch mit seinen schülern angewandt hat, später aufzugeben? Alle erklärungen, zu welchen auch die schriftlichen übersetzungen anlass geben, ebenso wie die antworten der schüler sollen nach wie vor in deutscher oder französischer sprache stattfinden.

Auf folgende weise scheint mir die zeit von drei stunden wöchentlich, welche in den beiden letzten schuljahren der deutschen sprache in unseren schulen angewiesen ist, am zweckmässigsten verteilt zu werden. Eine stunde muss unbedingt der grammatik und den mit ihr verbundenen schriftlichen arbeiten, welche gewöhnlich zu hause gemacht werden, vorbehalten sein. Den tag, an welchem der lehrer die hefte, mit nötigen zeichen an den stellen, wo die schüler ihre verbesserungen anbringen sollen, zurückbringt, wird das stück in der klasse satz für satz laut übersetzt. Bei jedem punkte hat der lehrer zeit zu überlegen, welche fehler in dem satze am häufigsten bei der schriftlichen übersetzung vorgekommen

sind, und die nötigen erklärungen zu geben und fragen zu stellen. Man wird jedoch merken, mit welch gespannter aufmerksamkeit die schüler selbst der übersetzung folgen. Noch hat niemand das heft zurückerhalten, und ein jeder ist daher begierig zu wissen, wieviel fehler darin vorgekommen sind. Auch diejenigen unrichtigkeiten, welche der lehrer etwa hervorzuheben vergessen sollte, werden auf diese weise meistens durch die fragen der schüler an den tag kommen.

Obgleich das stück auf diese weise sowohl schriftlich als mündlich übersetzt worden ist, habe ich doch nicht bedenken getragen, den schülern dasselbe stück noch zum dritten male vorzulegen. Dann kamen keine erklärungen mehr vor, auch der schwedische text wurde nicht mehr vorgelesen, sondern mit dem lehrbuche in der hand teilt der schüler das stück in deutscher sprache mit. Sind vorher hauptsächlich sein urteil und seine fähigkeit zu logischer schlussfolgerung in anspruch genommen worden, so hat es diese übung vorwiegend mit dem gedächtnis zu thun. Durch häufiges wiederholen und hören derselben worte und formen entwickelt sich ausserdem, wie man zu sagen pflegt, ein ohr für die sprache, welches doch eigentlich auch nur ein gedächtnis für die charakteristischen formen einer sprache ist. Auf diese weise vernachlässigt man auch in den höheren klassen diejenige fähigkeit des geistes nicht, auf welche man nach der auffassung neuerer zeit alle sprachkenntnis gründen soll. Ich habe mich etwas länger bei diesem verfahren aufgehalten, weil man doch nicht selten über geringe resultate des sprachunterrichtes klagen hört, und dieses bei dem geschickten und emsigen lehrer leicht nur auf einem mangel in der äusseren anordnung beruhen könnte, und weil ich in der that glaube, dass bei sprachunterricht alles darauf ankommt, dass sowohl urteil als gedächtnis des schülers gleichmässig ausgebildet und geübt werden.

Sind die schüler in folge besonderer umstände ungewöhnlich schwach in den schriftlichen übersetzungen, dann reicht die eine grammatikstunde wöchentlich nicht aus, um in derselben auch die übersetzungen durchzugehen, sondern dann muss auch noch die zweite stunde demselben zwecke dienen. Die dritte stunde in der woche muss unbedingt eine lesestunde sein, und sind in derselben im allgemeinen prosastücke den poetischen werken vorzuziehen. Das vorgelesene sollte in den höchsten klassen in der regel nicht übersetzt werden, aber wohl habe ich darauf gehalten, dass meine schüler sogar einzelne sätze nach mehrfachem durchlesen oder mit hülfe meiner fragen wiedergegeben haben. Auf diese weise prägen sich gewisse ausdrücke — wie wir es ja alle beim erlernen der muttersprache erfahren haben — im gedächtnis ein, welche teils die sprachfertigkeit erleichtern, teils bei den so bedeutungsvollen schriftlichen übersetzungen den abiturienten von grösserem nutzen sein werden als ein wörterbuch. Es wäre ein irrtum von seiten des lehrers, wenn er zu gunsten der schriftlichen arbeiten die lesestunden aufgeben wollte. Selbst von dem verluste abgesehen, welchen die schüler leiden, wenn sie nicht

ein wenig mit der litteratur der fremden sprache bekanntschaft machen dürfen, gehen sie auch eines wichtigen hülfsmittels verlustig, um dieselbe sowohl mündlich als schriftlich gebrauchen zu lernen.

Wenn wir nun von der notwendigkeit und dem nutzen der schriftlichen übersetzungen überzeugt wären, dann fragt es sich nur noch, wie *grosse* schwierigkeiten die aufgabe enthalten darf, welche speziell den abiturienten zur lösung vorgelegt wird. Man sollte meinen, dass alle darüber einig sein sollten, und doch beweist die unruhe, welche sowohl lehrer als schüler vor dem examen teilen, das gegenteil. Kann und darf man wohl bei einer so wichtigen prüfung etwas anderes von den schülern verlangen als das, was man nach den in den elementarschulen angenommenen lehrbüchern als bekannt voraussetzen muss? Und zwar gilt dies besonders von der richtigen anwendung der grammatischen regeln. Dieser maasstab ist ebenso unerlässlich als untrüglich, da in dieser beziehung für alle zur universität leitenden schulen dasselbe verlangt werden muss. Wo also in einer schriftlichen arbeit kein einziger verstoss gegen die in der grammatik aufgenommenen regeln und beispiele nachgewiesen werden kann, darf der schüler auch die höchste zensur beanspruchen.

Anders verhält es sich mit den ausdrücken, welche durch mangel an praktischer kenntnis der sprache von dem schüler falsch angewandt worden sind. Solchen so zu sagen lexikalischen fehlern kann unmöglich dieselbe bedeutung beigemessen werden als den grammatischen, da dem examinator, wo es nicht der eigne lehrer des schülers ist, die norm für die wortkenntnis der abiturienten fehlt.

Um den lesern dieser zeitschrift eine vorstellung zu geben von dem, was bei uns ungefähr beim abiturientenexamen in den lebenden sprachen verlangt wird, mögen hier zwei übersetzungsstücke folgen, von denen das erstere in schwedischer sprache in einem von mir verfassten kleinen lehrbuche [1] zur vorbereitung auf das abiturientenexamen enthalten ist. Auch das zweite ist hier für den verehrten leser aus dem schwedischen ins deutsche übertragen worden: es ist das stück, welches im vergangenen jahre zur übersetzung ins französische beim abiturientenexamen vorlag. Hier mag jedoch gleich bemerkt werden, dass die anzahl derjenigen abiturienten, welche französisch beim studentenexamen wählen, unvergleichlich viel kleiner ist als diejenige, welche deutsch schreibt. Die ursache kann nur die sein, dass der schüler die verwandtschaft seiner eigenen muttersprache mit der deutschen fühlt und sie deshalb leichter zu lernen hofft, obgleich sie in grammatischer beziehung für den schweden wenigstens ebensoviel schwierigkeiten bietet, wie die französische.

ZUR ÜBERSETZUNG INS DEUTSCHE.

Den ganzen winter [1] ist es kalt gewesen. Schon haben wir den [1] ersten märz, den [2] anfang des frühlingsmonates, aber in der natur bemerken wir noch nicht die herrschaft des frühlings, sondern die [2] des winters.

[1] *Skrifôfningar för Studentexamen* af Edla Freudenthal. 2. uppl.

Des morgens[4] haben wir elf und zwölf grad[5] kälte und der schnee liegt mehrere fuss[5] hoch über der erde.

Den[1] ganzen tag haben wir keinen sonnenstrahl gesehen; keinen[1] augenblick haben die wolken sich geteilt, um uns einen blauen himmel zu zeigen.

Dennoch sehen wir frohen mutes dem folgenden tage entgegen. Wir dürfen[6] hoffen und denken wie[7] der deutsche dichter:

> Und dräut der winter noch so sehr, u. s. w.
> Es muss doch frühling werden.

Vielleicht, dass unter einem südlicheren himmel die obstbäume schon blüten bekommen[8] und die wälder grün werden.[8] In unserem kalten norden müssen wir uns bis auf weiteres mit den blumen begnügen, welche die kälte an den fensterscheiben bildet. Aber trotzdem ist unser los nicht so beklagenswert, als ein fremder zu glauben[9] geneigt sein könnte. Der bewohner des nordens besitzt gewöhnlich warme kleider, und auch die wohnung des weniger bemittelten leidet im winter (des winters) an weniger mängeln als die[3] des südländers.

Dennoch wird unser herz bisweilen von sehnsucht nach einer wärmeren jahreszeit erfüllt. Mit freuden begrüssen wir die wiederkehrenden vögel, wenn sie als[7] die ersten boten uns die ankunft des frühlings melden.

Endlich nahen[10] die schiffe aus fernen ländern unseren häfen; der der warme hauch des südens zerschmilzt den panzer, welchen der winter über unsere heimat gezogen, und mit bunter schrift zeichnet der frühling auf wiesen und felder: »Ich bin es,[11] der nun das szepter auch in den verborgenen thälern Finlands übernommen[12] hat«.

---

[1] Der schüler ist hier wie an anderen stellen, wo zeitbestimmungen vorkommen, in gefahr, den nominativ zu gebrauchen, weil die schwedische sprache keinen unterschied in der form macht. [2] Regel über appositionen, verlangt ebenfalls beachtung des kasus. [3] Dies wort ist im schwedischen nicht nötig vor dem genitiv und fehlt daher in dem vorliegenden texte. [4] Unterschied zwischen *des morgens*, *am morgen*, *morgen*, *den morgen*. [5] Zu beachten, dass ähnliche ausdrücke bisweilen abweichend vom schwedischen im pluralis unverändert bleiben. [6] Wird leicht mit *sollen*, *werden*, *müssen* verwechselt, weil das im schwedischen texte angewandte vb. verschiedene bedeutungen hat. [7] Wird leicht mit *als* verwechselt. [8] Wortstellung. [9] Regeln über den infinitiv mit *zu*. [10] Zeitwörter zu merken, welche den dativ verlangen. [11] Regeln über das logische und das formelle subjekt. [12] Regeln über trennbar und untrennbar zusammengesetzte zeitwörter.

*

Alle die hier angegebenen schwierigkeiten finden ihre lösung in den regeln der bei uns angenommenen lehrbücher. Da den schülern natürlicherweise auch die biegung der wörter bekannt sein muss, dürfte diese aufgabe dem standpunkte der schüler in der höchsten klasse entsprechen.

Auch zu leicht ist sie nicht, wenigstens sind unsere schüler bis jetzt noch nicht soweit in der praktischen kenntnis der sprache gekommen, dass sie nicht die hierher gehörenden regeln nötig hätten. Dieser umstand hat übrigens seine vorteile. Wie schon angedeutet, geht ja aus der schriftlichen prüfung in der muttersprache nicht einmal die kenntnis der allgemeinen grammatischen begriffe hervor, ebenso ist es möglich, dass der schüler die zweite einheimische sprache des landes auf praktischem wege erlernt hat, während er bei der übersetzung in die fremde sprache in der that gelegenheit hat, diejenige entwicklung des geistes darzulegen, auf welche der sprachunterricht im allgemeinen hinauszielt.

Angesichts der wichtigen ziele, welche also heutzutage dem unterrichte in den neueren sprachen gesteckt sind, fühlt der lehrer allerdings eine grössere verantwortlichkeit, als dies z. b. in der lateinschule der fall sein konnte; aber andrerseits braucht er sich auch keiner besonderen unruhe, speziell vor dem abiturientenexamen hinzugeben, wenn er weiss, dass keine anderen schwierigkeiten vorkommen dürfen als diejenigen, welche zum kursus der schule gehören. Im gegenteil sollte er sich über den eifer seiner schüler freuen, der vor einer so wichtigen prüfung nicht fehlen kann.

ZUR ÜBERSETZUNG INS FRANZÖSISCHE.

Ein fuhrmann trieb eine mit steinen beladene karre. Das pferd blieb stehen, um auszuruhen. und der fuhrmann begann es zu schlagen. Dieses gefiel dem pferde nicht, welches bis dahin sein bestes gethan hatte; auch schlug der mann es umsonst, denn es stand unbeweglich, ohne sich um die harte behandlung und die zahlreichen flüche, von denen dieselbe begleitet war, zu kümmern. In demselben augenblicke ging ein junger mann vorbei. »Warum behandeln Sie Ihr pferd auf diese weise?« fragte er. »Ich will Ihnen zeigen, wie Sie es machen sollen, um es zum gehorsam zu bringen.« Er ging zum pferde, liebkoste es, indem er mit der hand über hals und rücken des tieres strich und sprach zu demselben in freundlichem und ermutigendem tone. Das pferd schien ihn zu verstehen: es hob den kopf in die höhe, und nachdem es atem geschöpft hatte, begann es von neuem tüchtig draufloszugehen: nach wenigen minuten war es oben auf dem berge. »Sie sehen, dass es sehr leicht war,« sagte der junge mann, »und dass man nur zu wissen braucht, wie man es anfängt. Pferde lassen sich ebenso wenig wie menschen gerne misshandeln.« Verlegen dankte der fuhrmann für den guten rat und setzte seinen weg fort. Wir wollen hoffen, dass er sich später der lektion erinnert hat, welche er erhielt.

*

Von grossem gewicht ist es, dass die zur vorbereitung auf die prüfung dienenden übungen wirklich zweckmässig sind. Es ist daher nicht ratsam, aufs geratewohl dies oder jenes stück aus lesebüchern oder zeitungen als aufgabe anzuwenden oder gar die schüler selbst etwas wählen zu lassen.

Es kommt eben darauf an, dass die erlernten regeln wirklich in den übungsstücken systematisch zur anwendung kommen, und dies ist meistens nur bei eigens für diesen zweck ausgearbeiteten und verfassten stücken der fall. Wir können nämlich nimmermehr hoffen, dass wir es durch die menge der schriftlichen übersetzungen so weit bringen sollten, dass der schüler schliesslich jedes beliebige stück oder werk in die fremde sprache übertragen könnte. Nein, dergleichen versuche mag nur derjenige wagen, der durch erziehung, durch langen und lebhaften verkehr mit fremden und durch anhaltende studien sich in den geist der fremden sprache hineingelebt hat. Diese stufe zu erreichen, kann jedoch nicht die aufgabe unserer elementarschulen sein, und ich möchte es für einen mangel an urteil bei dem lehrer halten, wenn er durch übersetzungen ausdrucksweisen aus dem schüler herauslocken will, welche diesem vollkommen fremd sind. Ein planlos hinausgezogenes übersetzen in die fremde sprache ist ein gefährlicher sport, der das richtige sprachgefühl nicht allein beim schüler, sondern auch bei dem lehrer verderben kann. Da lässt sich in anstalten, wo dem sprachunterrichte genügend zeit angewiesen ist, diese viel besser zu kleinen, selbständigen aufsätzen und zu briefen in der fremden sprache anwenden. Ja, einige haben gemeint, dass derartige übungen schon dem studentenexamen vorangehen müssten, und dass auch bei dieser prüfung selbst ein freier aufsatz in der fremden sprache der bisher gebräuchlichen übersetzung vorzuziehen sei.

Schon aus dem vorhergehenden müssten die hauptnachteile bei einer derartigen veränderung einleuchten. Doch können wir noch fragen: Welches wäre die norm für eine beurteilung der arbeit, wenn es wirklich zu einem aufsatze in der fremden sprache käme? Wieviel rücksicht müsste der examinator wohl auf den inhalt nehmen, der möglicherweise in gar keinem verhältnise zu der form stehen würde? Dazu kommt, dass es an unseren schulen viele vortreffliche lehrer gibt, welche gerade heraus erklären werden, dass sie es nicht mit gutem gewissen übernehmen können, von jedem ausdrucke in einem freien aufsatze zu sagen, ob er in dem zusammenhange angewandt werden kann oder nicht. Die übersetzungen sollen allerdings nur ein übergangsstadium bei der erlernung der sprache bilden. Hat der schüler aber soviel kenntnisse erworben, wie zu einem guten abiturientenexamen erfordert werden können, dann sind freie aufsätze und zahlreiche übungen im mündlichen wiedererzählen gelesener stücke viel nützlicher als alle übersetzungen. Die zahl der anstalten jedoch, in welchen mehr verlangt wird als zum abiturientenexamen gehört, ist so gering, dass wir wohl hoffen können, unsere lehrkräfte werden für dieselben genügen.

Vieles, sehr vieles lässt sich jedenfalls im eigenen lande erlernen, ehe jemand es für nötig zu erachten braucht, im auslande seine sprachkenntnisse zu mehren.

Helsingfors. EDLA FREUDENTHAL.

AUCH EINE »NEUE« METHODE.

Vor einiger zeit wurde mir ein merkwürdiges büchlein übersandt, dessen titel folgendermassen lautet: *French in English; or French Phrases Phonetically Formed with Real English Words. By Albert Benedict Lyman. Price 25 cts, or 1 shilling. 1888. Jacob Smith. Baltimore. 42 pp.* Auf einem zweiten titelblatte drückt sich der herr verfasser über den zweck und die art seiner schrift noch ausführlicher und deutlicher aus. *French in English. Based on phonetic identities or close approximations in the pronunciation of words in actual use in English, and which, when properly placed, form French phrases which can readily be understood by French persons when read to them by English persons who do not know a single word of French.*

Der stil der einleitung erschien mir an einigen stellen humoristisch zu sein, und die phonetik der zusammengestellten französisch-englischen sätze ist so sonderbar, dass ich zuerst geneigt war, das büchlein für einen gut gemeinten und heitern, wenn auch nicht durchweg verständlichen scherz zu halten. Aber wie arg hatte ich mich getäuscht! Ich wurde bald eines bessern belehrt, als ich den herrn verfasser in einer öffentlichen versammlung sein werk und seine methode, seine »neue« methode, mit beredten worten erläutern und verteidigen hörte. Die französische benennung für »kohl«, meinte er unter anderem, sei lautlich vollkommen identisch mit dem worte, womit man im englischen gewöhnlich eine »fussbekleidung« bezeichne; er für seine person könne keinen unterschied heraushören. In der that sprach er auch *chou* und *shoe* vollkommen gleich aus. Er geriet in heftige erregung, als ich miene machte, ihm zu widersprechen.

Den leser der *Neueren Sprachen* wird es vielleicht interessiren, einige stellen der einleitung und den anfang des eigentlichen buches kennen zu lernen.

How I came to publish this work. — In the year 1864 I was trying to teach French to an American gentleman. He seemed to be unable to prononnce the word ville *correctly, and persisted in confounding it with the last syllable of Nashville, Louisville, or Pentonville. It was nothing but the spelling of the word that confused and misled him. — We went down to dinner. "What meat is this?" I asked him. — "Why, it's veal, isn't it?" he answered. — "So, you can say it now, can you, why couldn't you say it five minutes ago?" I replied. "So I could, if it had been spelled* veal; *but in the book it was* ville, *and that rhymes with bill, aud pill, and hill, ..."*

French pronunciation is strictly monosyllabic .... (Am schluss der einleitung:)

Then love your neighbor as yourself,
And pas de lieu Rhône que nous;
Never sit down with a tear or a frown,
But pas de lieu Rhône que nous.

(Mir unverständlich.)

And the swell that used to talk about his Pa. and his Ma. — Bow, to shoot with. — Say 'Boo' to a goose. — Bah! what nonsense! — Come say bow, wie schön, ch' è bello! — Now begin, "Pas de lieu Rhône que nous!"

(Anfang des eigentlichen buches:)

Read slowly and distinctly: Come set real A bell. We, set real A tray bell. Ma. mare A bell. Ma. Sir nay Pa. bell, may Zell A bun. O Care, low A tell bun? O Care low nay Pa. bun, ell nay Pa. fresh. Set O nay Pa. bun. Set O see A tray bun. May set O see A tray bun, ell cool, ell A tray fresh. Ell A maim glass A. Lair A fray ....
Und so geht es ergötzlich weiter auf 27 seiten. Vgl. die anweisung in der einleitung:

For French classes, it would be a good method of examination to require the pupils to convert these words into correctly spelled French: it would be a good test of their knowledge of sound, of the ear, unassisted by the eye; thus serving the purpose of a dictation exercise. If read in good fair English, the result will be fairly good French.

Es geht doch nichts über phonetik und eine »neue« methode!

A. R.

WIE SPRECHEN DIE BERLINER SCHÜLER DIE FREMDEN SPRACHEN AUS?

Das neueste heft des *Archivs f. d. stud. d. n. spr. u. litt.* (XCII, 2) bringt neben einander besprechungen von Quiehls buch *Frz. aussprache und sprachfertigkeit* und E. Webers broschüre *Die stellung der aussprache im fremdsprachlichen unterrichte.* Der beurteiler Quiehls, R. Palm in Berlin, meint: wenn Quiehl auf die grosse zahl derer hindeute, die im auslande längere zeit verweilt haben und doch mit einer sehr ungenügenden aussprache wiederkommen, so lasse sich dieser grossen zahl »eine weit grössere von solchen gegenüberstellen, die sich im ausland ohne jede theoretische vorbildung eine gute, ja vorzügliche aussprache zu eigen gemacht haben. Ja«, fährt er fort, »es wäre nicht schwer, dem herrn verfasser kellner *in persona* vorzuführen, die nach zwei- bis dreijährigem aufenthalt über einen so echten pariser akzent verfügen, das selbst das geschulte ohr der herren phonetiker nicht heraushören würde, wo die wiege dieser phonetisch ungebildeten sprachkünstler gestanden hat, ob in Frankreich oder ausserhalb.« Das werden viele gleich mir nicht lesen, ohne in gedanken hier und da ein fragezeichen zu setzen. Jedoch mögen die majoritätsfrage und die angebotene kellnerprobe auf sich beruhen. Man höre, was Palm weiterhin gegen Quiehls forderung des ausgehens vom laute sagt: »Herr Quiehl hätte in Berlin quintaner hören können — und kann es noch — die ohne besondere lautliche schulung die französische aussprache vom schriftzeichen aus lernten und mit echt französischer färbung einen dialog zu sprechen verstanden.« Dass alle oder

auch nur die meisten berliner quintaner so sprächen, wird nicht behauptet.

Immerhin sticht von dieser äusserung das urteil gewaltig ab, das Fr. Speyer in Berlin-Zehlendorf in der zweiten oben genannten, allerdings referirenden besprechung allem anschein nach zu dem seinigen macht, doch wohl auch auf grund von berliner erfahrungen. »Dass es nicht möglich ist«, heisst es hier, »bei deutschen schulkindern eine aussprache zu erzielen, die derjenigen der nationalen gleichkommt, ist von vornherein klar, denn dazu müssten neben einer besonderen geistigen beanlagung, die sich nur in einzelnen fällen findet, die anatomischen und physiologischen bedingungen dieselben sein wie bei den einheimischen. Aber, wenn man das ideal nicht erreichen kann, so kann man ihm doch näher kommen, als das gewöhnlich geschieht. Man *kann* und *muss* lernen, so zu sprechen, dass der franzose, der engländer mühelos in unserem munde ihre muttersprache verstehen können: aber das ist leider noch lange nicht immer der fall.« W. V.

ZUM UNTERRICHT DER ENGLÄNDER IN DER DEUTSCHEN SPRACHE UND LITTERATUR.

Unter diesem nur etwas erweiterten und deshalb meines erachtens nicht ganz zutreffenden titel (»... der engländer *in Deutschland* in ...«) veröffentlicht K. Breul in Cambridge einen überblick über die in englischer sprache verfassten hilfsmittel, welche deutschlernenden engländern zur verfügung stehen (*Zeitschrift für den deutschen unterricht* VIII, heft 3). Die grossenteils mit kritischen bemerkungen versehene zusammenstellung behandelt der reihe nach: schulgrammatiken, bücher für sprachübungen, familiäre und idiomatische redensarten u. a. und zum übersetzen aus dem deutschen ins englische; über aussprache und zur phonetischen unterweisung über allgemeine sprachprobleme, über die geschichte der deutschen sprache und über altdeutsch; wörterbücher; schriften über litteraturgeschichte (insbesondere Goethe, Schiller, Lessing); übersetzungen deutscher klassiker; kommentirte ausgaben und sammlungen von schulausgaben (solche für anfänger; Lessing, Goethe, Schiller; lyrische gedichte; prosaschriften; kleinere dramatische werke). Zum schluss spricht Breul den wunsch aus, dass ähnliche übersichten auch über die besseren in französischer, italienischer und anderen weltsprachen verfasten hilfsbücher zum studium der deutschen sprache und litteratur in der gleichen zeitschrift veröffentlicht, auch die amerikanischen arbeiten eingehender als von ihm behandelt werden möchten; eine übersichtliche zusammenfassung mit gelegentlichen nachträgen wäre gewiss vielen lehrern und gelehrten willkommen und von mehr als augenblicklichem wert. — Was Breul hierzu einstweilen beisteuert ist wie alles, was mir von ihm zu gesicht gekommen ist, eine tüchtige arbeit. W. V.

EINE ENGLISCHE ZEITSCHRIFT FÜR FRANZOSEN UND DIE *FRANCO-ENGLISH GUILD.*

Die zeitschriftenschau dieses heftes schliesst zwei nummern der *Franco-English Review* ein. Diese zeitschrift, die kürzlich ihren zweiten jahrgang begonnen hat, wird in London gedruckt und verlegt. Mss. werden an *The Editor of the Franco-English Review* — es ist die nicht genannte Miss Williams — 70, rue d'Assas, Paris erbeten. Der *publisher* ist nach dem kolophon jedes heftes E. M. Ashford, 9, North Crescent, Chenies Street, W. C., während der umschlag als vertriebsfirma Boyveau & Chevillet, 22, rue de la Banque, Paris, nennt. Preis jährlich in Frankreich und England 7 *f.* 50 *c.*, sonst 8 *f.* 50 *c.*; einzelne nummern 75 *c.* Der inhalt ist grossenteils referirend. Die zeitschrift ist zugleich das organ der *Franco-English Guild*, die (nach einer stelle des aprilheftes s. 87) die absicht hat *to afford members literary and other advantages, and try to interest its members in all the great events taking place on the other side of the Channel.* Auch dieses »*work of conciliation, union and co-operation*« hat Miss Williams begründet. Das lesezimmer der gesellschaft befindet sich im *Musée pédagogique*, 41, rue Gay Lussac, Paris. Dort stehen den mitgliedern ausser dem vereinsorgan andere englische zeitschriften und eine bibliothek zur verfügung, deren bücher auch durch Mlle. Jeanne Blanc, 47, rue Denfort Rochereau, Paris ausgeliehen werden (der katalog kostet 65 *c.*). Jahresbeitrag inkl. abonnement auf die *Franco-English Review* 15 *f.* oder mit dem recht zur benutzung der bibliothek und zur teilnahme an den versammlungen und vorträgen 25 *f.* (zu diesen sind auch 5 karten zu 5 *f.*, 10 karten zu 8 *f.* bei Mlle. Blanc zu haben). Vielleicht ist auch manchen nicht-englischen neusprachlern oder vielmehr neusprachlerinnen — denn die *Franco-English Guild* ist doch wohl ein damenverein — mit diesen adressen und nachrichten gedient. W. V.

FRANZÖSISCHE LESESTOFFE.

Die oben besprochene *Franco-English Review* war gebeten worden, ein verzeichnis französischer klassiker zu geben, die sich für die schülerbibliothek einer englischen knabenschule eigneten. Die herausgeberin hat die von lesern der zeitschrift eingesandten listen dem *professeur de rhétorique* eines pariser *lycée* vorgelegt und gibt im aprilheft der zeitschrift eine endgiltige aufstellung, die gewiss für viele leser der *N. Spr.* interesse hat. Ich gebe zur probe die modernere hälfte hier wieder:

ACHTZEHNTES JAHRHUNDERT. Massillon, *Le Petit Carême.* Buffon, *Époques de la nature.* Montesquieu, *Esprit des Lois. Grandeur et décadence des Romains.* Voltaire, *Zaïre, Mérope, Choix de lettres. Charles XII.* — SIÈCLE DE LOUIS XIV. Rousseau, *Discours sur l'inégalité. Émile.* Chénier, *Poésies.* Mirabeau, *Discours.* Mme. Roland, *Mémoires.*

NEUNZEHNTES JAHRHUNDERT. Chateaubriand, *Les Martyrs. René. Attala. L'Itinéraire de Paris à Jérusalem.* Mme de Staël, *De l'Allemagne.*

Corinne. Victor Hugo, *Œuvres poétiques jusqu'à et y compris Les Châtiments. Théâtre complet. Notre Dame de Paris.* Lamartine, *Les Méditations. Les Harmonies.* Musset, *Comédies et proverbes. Il ne faut jurer de rien. On ne badine pas avec l'amour.*

Eine kritik dieser auswahl muss ich sachverständigen überlassen. Ich würde mich freuen, wenn solche in den *N. Spr.* zu der frage das wort ergriffen.

W. V.

DIE *ENGLISH SCHOOL* IN OXFORD.

Die *Academy* vom 5. mai teilt mit: *The preamble of the statute establishing an English School at Oxford was approved by Congregation on Tuesday by a majority of 120 votes to 46. Last December the voting in favour of an abstract resolution to the same effect was 110 to 70.*

W. V.

NEUPHILOLOGENTAG IN KARLSRUHE.

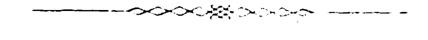
Der sechste neuphilologentag war nicht sehr stark besucht, hat aber sein reichhaltiges programm fast ganz erledigen können. Im gegensatz zu Berlin war von einer ablehnenden haltung der anwesenden universitätsdozenten gegen die reformbestrebungen nichts zu bemerken. Diese fanden in Förster (Bonn) und Schipper (Wien) entschiedene vertreter. Einen ausführlichen bericht bringen wir im nächsten heft der *N. Spr.*

W. V.

BERICHTIGUNG.

N. Spr. I, 481 hatte ich beanstandet, dass derselbe tag bei Hume als der 19., bei Green als der 29. juli 1588 bezeichnet ist. Ich nahm die differenz der beiden kalender vor 1600 nur zu 9 tagen an. Aber der gregorianische kalender wurde im jahre 1582 in der weise eingeführt, dass auf den 4. oktober gleich der 15. folgte. Die differenz betrug also sogleich 10 tage; sie änderte sich 1600 nicht, weil dies jahr nach beiden kalendern (1700 und 1800 nur nach dem julianischen, wodurch die differenz um je 1 tag stieg) ein schaltjahr war. Dies hatte ich übersehen. Green stimmt also mit Hume überein, indem er den 1588 in England noch geltenden stil in neuen überträgt.

Kassel. M. KRUMMACHER.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. JUNI 1894. HEFT 3.

BILD UND LEKTÜRE.

Nach dem vortrage gehalten auf dem VI. allgemeinen deutschen neuphilologentage zu Karlsruhe.

Ist doch das anschauliche wissen unwiderstehlich und lässt keinen raum für zaudern, zweifel und untersuchen. Die seele ist sofort von klarem lichte erfüllt. Diesem gesichtspunkte wird bei den naturwissenschaften . . . . seit langer zeit rechnung getragen. Es kann, wenngleich in bescheidenem masse, auch bei den sprachen seine anwendung finden, soweit hier die äussere erscheinungswelt in betracht kommt.

Locke.

Bereits bei dem ersten neuphilologentage zu Hannover wurde der wunsch rege, die realien mehr als dies bislang geschehen, im unterrichte zu betonen. Einen ersten schritt zur erfüllung dieses wunsches bot der neuphilologentag zu Dresden. Die mit demselben verknüpfte ausstellung sollte, so weit sie sich namentlich auf Molière und Shakespeare bezog, nicht bloss ein bild vergangener zeiten vor augen führen, sondern namentlich auch zeigen, wie sich das bild verknüpfen lässt mit der lektüre, wie der unterricht vorteil ziehen kann aus dem bilde. Die wohlwollende und nachsichtige beurteilung, welche diese ausstellung fand, hat mich bewogen, auf diesem gebiete weiter zu arbeiten, und gern will ich mich der hoffnung hingeben, es werde das, was ich Ihnen heute zu bieten habe, verbunden mit der meine worte begleitenden und erläuternden sonderausstellung, die gleich freundliche beurteilung finden, die meinen bestrebungen bisher zu teil ward.

Lassen Sie mich zunächst ein paar worte sagen in bezug auf das *bild*, soweit es sich in unserm neusprachlichen unterrichte verknüpft mit der *unterstufe*. Da möchte ich nun glauben, dass es nicht richtig sei, wie dieses heute noch geschieht, deutsche vorbilder, so trefflich sie an sich auch sein mögen, für den unterricht in den fremdsprachen zu benutzen; vielmehr erscheint es geboten, anzuknüpfen an bilder, die z. b. aus Frankreich stammen. Denn dem lernenden wird mit dem bilde nicht nur ein stück französischen landes, französischen lebens geboten, sondern auch in der art, wie der französische künstler seine umgebung, mit der er verwachsen ist, auffasst und darstellt, spiegelt sich die eigenart seines volkes aufs schärfste wider. Aus mehrfachem briefwechsel mit hochgestellten französischen schulmännern sind mir eine reihe von bildern bekannt geworden, die dem anfangsunterricht in Frankreich zu grunde gelegt werden, und die daher auch für den unterricht in unseren schulen sich verwenden liessen. Ich werde auf diese quellen in den zusammenstellungen zu sprechen kommen, die diesen vortrag zu ergänzen bestimmt sind, und die zugleich als eine einführung in die bild-litteratur dienen sollen. Hier mag nur erwähnt werden, dass diese bilder entnommen sind teils dem die jugend so mächtig anziehenden soldatenleben, teils grossen zeitabschnitten der geschichte, aus denen wiederum einzelne grosse persönlichkeiten sich abheben, teils gegenständen, wie das tägliche leben sie bietet. So lebhaft ich auch in der folge eintreten werde für das zeitgemäss richtige (authentische) bild, so scheint mir doch, dass auf der anfangsstufe auch die phantasie ihr recht hat, und dass daher persönlichkeiten, die auf die phantasie des kindes mächtig wirken, wie Karl der grosse und Jeanne Darc, im bilde erscheinen könnten, selbst wenn wir authentische darstellungen ihrer persönlichkeit nicht besitzen.

Komme ich nun zu jenen *bildern*, die den unterricht auf *oberen klassen* unterstüzend begleiten könnten, so scheint es hier vor allem wichtig, authentische bilder vorzuführen von jenen schriftstellern, mit deren werken wir uns eingehend beschäftigen, sowie solchen grossen geschichtlichen persönlichkeiten, die vielfach den inhalt dieser werke bilden. Hier wüsste ich nun keine sammlung zu nennen, die unsern zwecken besser

entspräche als das von dem berühmten kunstverlag Friedrich Bruckmann-München ins leben gerufene und von oberregirungsrat dr. Woldemar von Seydlitz zu Dresden übernommene und zu glücklichstem ende geführte *Allgem. historische porträtwerk.* Schon auf dem dritten neuphilologentage zu Dresden 1888 ward uns die freude zu teil, dieses werk, das damals im erscheinen begriffen war, in einzelnen meisterblättern vorführen zu können. Es hat seitdem eine zweite auflage erlebt und eine andere anordnung erhalten, deren vorzüge mein mitarbeiter bei der dresdener ausstellung, dr. Julius Sahr,[1] schon gebührend hervorgehoben hat. Die bildnisse sind jetzt nach grossen weltgeschichtlichen abschnitten geordnet, eine anordnung, die es ermöglicht, eine reihe von bildnissen in einer lieferung vereint zu haben, die früher in verschiedenen lieferungen zerstreut sich fanden. Für uns würden insbesondere jene gruppen in betracht kommen, die »das zeitalter der vorherrschaft Frankreichs« umfassen, »das zeitalter der französischen revolution« und »das der befreiungs- (napoleonischen) kriege.« Was diese sammlung auch, rein äusserlich betrachtet, besonders geeignet erscheinen lässt, ist, dass sie aus einzelblättern besteht, die gross genug sind, um auf weitere entfernungen zu wirken.

Während diese bilder mit recht den hauptwert legen auf eine charakteristisch getreue wiedergabe und durchbildung des kopfes, finden wir nun auch namentlich in der *Iconographie générale et méthodique du costume du IVe au XIXe siècles* von Jacquemin eine reihe geschichtlicher persönlichkeiten, die der geistigen durcharbeitung des kopfes zwar entbehren, dafür aber den reiz der farbe bieten, die für die gesamterscheinung wie besonders für das kostüm von hohem werte ist.

Das führt mich zu den *kostümbildern* überhaupt, die wir jedenfalls im unterricht nicht werden entbehren wollen. Welch charakterische proben bieten uns nach dieser richtung neben dem werke von Seydlitz besonders die sammlungen Jacquemins, deren hinreichend grosse figuren mit ihrer schlichten und dabei doch kräftigen farbe sich auch in der ferne noch wirkungsvoll abheben. Feiner in der ausführung, doch noch verhältnismässig gross sind die bilder in E. Lechevalier-Chevignard, *Costumes*

[1] *Das bild im deutschen unterricht. Zeitschrift für den deutschen unterricht.* 1893. S. 659.

historiques des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, während die bei Didot erschienenen sammlungen von Racinet, *Le costume historique*, durch die fülle des stoffes, der sich auf den einzelnen tafeln zusammendrängt, mehr zu eingehendem studium in der nähe einladen. Feinheit und glanz gerade dieser unvergleichlich schönen tafeln nötigen uns mit recht bewunderung ab vor der französischen kunst und dem französischen kunstgewerbe. Das ideal wäre, ausgewählte einzelbilder dieser letzten sammlung zu besitzen, sei es als tafeln in vergrössertem massstabe oder als glasbilder, aber farbig, um sie alsdann vergrössert an die wand zu werfen.

Ein blick in die ausgestellten proben wird genügen, um zu zeigen, dass wir uns keine vorstellung zu machen vermögen von jenen trachten, die uns in schnitt und farbe vergangene zeiten so treu wiederspiegeln. Die etwas steife, aber dabei doch prunk- und glanzvolle zeit eines Ludwig des XIV., die ungebundene, ja zügellose revolutionszeit mit ihren auffallenden farben, wie treten sie in diesen bildern klar zu tage. Besonders hinweisen möchte ich auf ein Italien entstammendes blatt, das die nachäffung französischer mode aus der zeit Louis XIV. besonders in band und federschmuck zeigt; wir erblicken in dieser ganz eigenartigen figur gewissermassen das gigerl des 17. jahrhunderts. Trefflich eignet sich dies bild zur erläuterung der *École des maris*, akt I, szene 1, vers 23 f., wo Sganarelle seinem bruder gegenüber die ausschweifende mode mit den worten geisselt:

Ne voudriez-vous point, ...
De vos jeunes muguets[1] *m'inspirer les manières?*
M'obliger à porter de ces petits chapeaux[2]
Qui laissent éventer[3] *leurs débiles cerveaux;*
Et de ces blonds cheveux, de qui la vaste enflure[4]
Des visages humains offusque[5] *la figure?*

---

[1] *Muguet* galan, gigerl.

[2] *Ces petits chapeaux;* auf die mode der *grossen* hüte war die der *kleinen* gefolgt, welche mehr in der hand als auf dem kopfe getragen wurden.

[3] *Éventer, exposer . . exposer à l'air.*

[4] *Vaste enflure* wald.

[5] *Offusquer* verderben.

De ces petits pourpoints[1] *sous les bras se perdants?*
Et de ces grands collets[2] *jusqu'au nombril pendants?*
De ces manches qu'à table on voit tâter les sauces?
Et de ces cotillons appelés hauts-de-chausses[3]*?*
De ces souliers mignons, de rubans revêtus,
Qui vous font ressembler à des pigeons pattus[4]*?*
Et de ces grands canons[5] *où, comme en des entraves*[6],
On met tous les matins ses deux jambes esclaves,
Et par qui nous voyons ces messieurs les galants
Marcher écarquillés[7] *ainsi que des volants*[8]*?*

Und solche stellen gibt es vielfach, in denen es wünschenswert erscheint, kostümbilder zur hand zu haben; denn durch sie erst kann die erläuterung mancher stelle wirkungsvoll gemacht werden.

Eine aufführung des *Avare* zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge hat mich den vorteil des bildes auch nach andrer richtung hin gelehrt. Ich möchte zur nachahmung einschalten, dass schon lange vor der eigentlichen aufführung, die sich mit der fünfzigjährigen jubelfeier des realgymnasiums verband, die lehrer mit der einstudirung des stückes begonnen hatten. Die aufführung selbst fiel ihnen nun, als die zeit heranrückte, gewissermassen als reife frucht zu. Die aufführung nahm mein ganzes interesse in anspruch, wie sehr, möge daraus geschlossen werden, dass ich auf folgende kleinigkeiten aufmerksam mache. Der herr führte seine dame nach heutiger sitte, während nach der sitte der zeit die dame ihre linke hand auf den erhobenen rechten arm des kavaliers zu legen hatte; ferner verbeugten sich die herren so, wie wir es heute gewohnt sind, bei geschlossenen hacken, während die bilder jener zeit uns zeigen, dass die tiefe verbeugung bei auseinandergesetzten füssen erfolgte. Es sind kleinigkeiten, die ich hier hervorhebe, aber es

---

[1] *Pourpoint* wams.
[2] *Collet* überschlagkragen.
[3] *Hauts-de-chausses* kniehosen.
[4] *Pigeons pattus* latschtauben.
[5] *Canons* kniebinden.
[6] *Entrave* fessel.
[7] *Ecarquillé* gespreizt.
[8] *Volant* federball.

ist heute das wort gefallen, dass wir auch die sitten und gebräuche der vergangenheit beachten sollten, und dazu können uns bilder verhelfen, wie wir sie in reicher fülle in Lemans im geiste der zeit illustrirten *Molière-ausgabe,* wie wir sie in Georg Hirths *Kulturgeschichtlichem bilderbuch aus drei jahrhunderten* finden.

Da wir uns vielfach mit dem *theater* zu beschäftigen haben, so mag auch gelegentlich ein bild vorgeführt werden, welches uns das theater am hofe Ludwigs XIV. zeigt, sei es in einem seiner paläste oder auch inmitten der eigenartigen gartenanlagen jener zeit. Hierbei möchte ich darauf hindeuten, dass wir in Dresden in der lage sind, noch heute ein solches naturtheater im »grossen garten« zu zeigen, und dass der königliche garten in Grosssedlitz auch heute noch als ein ersatz für die gärten von Versailles dienen kann. Ähnliches findet sich auch in anderen teilen Deutschlands, in Hannover sowohl wie namentlich auch in Süddeutschland.

Die umgebung, in welcher die franzosen des 17. jahrhunderts lebten, besonders ihre *häusliche umgebung* tritt uns in einer reihe von bildern aus Racinet entgegen, und wir werden einen ganz anderen begriff von der hohen kultur jener zeit erhalten, sehen wir, wie pracht mit feinstem geschmack sich in der ausstattung eint. Dass auch einzelne *wohnungseinrichtungen, möbel* u. s. f. geradezu als erläuterung, besonders für Molière, dienen können, zeigen die ausgestellten *ruelles* und *cabinets.* Es hat sich ein streit darüber entsponnen, wie *cabinet* im *Misanthrope* akt I szene II vers 126 in der stelle:

Franchement il est bon à mettre au cabinet

aufzufassen sei. Mir ist es unzweifelhaft, dass es im sinne der ausgestellten bilder zu verstehen sei, die uns geschmackvoll mit elfenbein und metall ausgelegte schränkchen zeigen mit einer anzahl von fächern, unter ihnen gewiss auch geheimfächer zum aufbewahren von schriftstücken. Ich würde hiernach diese stelle wiederzugeben versuchen durch:

»Vergrabt's in Eures schranks geheimstes fach.«

Auch diese möbel zeigen uns die ausserordentliche vollendung des kunstgewerbes jener zeit, so dass sie heute noch als muster ihrer art gelten können.

Welche grosse rolle die *ruelles* spielten, ist bekannt genug. Nur durch die reihe der ausgestellten bilder dürfte eine hinlänglich klare erläuterung möglich sein. Zunächst sehen wir das aufgeschlagene grosse himmelbett, dann die auf demselben in voller kleidung ruhende frau des hauses, umgeben von damen, endlich herren und damen, die sich um sie gruppiren. Hier ist besonders aufmerksam zu machen auf die prachtvoll ausgeführten *ruelles* in den farbigen beilagen der von Lacroix herausgegebenen werke: *XVII*[e] *siècle: Institutions, usages et costumes. Lettres, sciences et arts.*

Noch wirkungsvoller würden nach solchen vorlagen konstruirte modelle sein. Ich habe nach dieser richtung hin bereits mit professor Donadini an unserer hochentwickelten dresdener kunstgewerbeschule gesprochen und ihn ersucht, seinen übungen in der dekorationskunst und im entwerfen von theaterbühnen auch *ruelles*, sowie auch eine bühne aus der zeit Molières einmal zu grunde zu legen.

Vielfach finden wir in den litterarischen gesprächen, für welche die *ruelles* der rechte ort sind, die *carte de Tendre* erwähnt, die ebenfalls eine zeitgenössische abbildung in unsrer ausstellung zeigt.

Eine nicht minder wichtige rolle für uns spielen die *gebäude* und ihre pläne. Sie erscheinen uns um so wichtiger für Frankreich, als es im französischen nationalcharakter zu liegen scheint, geschichtliche erinnerungen, so weit sie sich an gebäude knüpfen, vom erdboden zu vertilgen. Wer möchte im londoner städtebild den *Tower* missen, trotz der grausigen erinnerungen, die er weckt. Paris besitzt seine *Bastille* nicht mehr; es war daher ein glücklicher gedanke, sie zur pariser ausstellung 1889 mit der sich daran schliessenden vorstadt St. Antoine wieder aufzubauen. Das grosse, plastisch wirkende, die Bastille darstellende bild lud als maueranschlag zu ihrer besichtigung ein; und sicher ist es, dass man aus diesem bild allein schon, mit seinen steil aufragenden mauern, seinen vorspringenden, trotzigen türmen, seiner dunklen farbe den mächtig-unheimlichen eindruck begreift, den das gebäude auf die volksseele ausübte: ein eindruck, der dann schliesslich zur zerstörung der Bastille führte.

Auch hier mag erwähnt werden, dass einleitende schritte gethan sind, um das modell einer Bastille durch den leiter der hiesigen handfertigkeitskurse, direktor Kunath, zu erhalten. Gewiss dürfte sich dies auch an andern orten durch kunstgeübte hände ermöglichen lassen.

Ausser der Bastille mache ich aufmerksam auf eine reihe von zeichnungen, die uns die pläne des *Temple* wie den *Temple* selbst zeigen und mir von schülern des kollegen Hase, dozenten an der akademie zu Münster in Westfalen, zugesandt wurden. Wie mir kollege Hase schrieb, lässt er solche bilder auch gross anfertigen.

Es gibt hier kein werk, das geeigneter wäre als vorbild für derartige entwürfe zu dienen, als das von Hoffbauer grossartig angelegte und meisterhaft durchgeführte werk: *Paris à travers les âges*, dessen anschaffung jedoch der umstand hindernd entgegentritt, dass jede lieferung 25 francs kostet.

Es fragt sich nun, und ich habe mit kollege Hase darüber im briefwechsel gestanden, ob auch bilder, welche *szenen aus der geschichte* darstellen, mit in den unterricht einzufügen seien. Ich habe mich gefreut, dass er auch solchen bildern eifrig das wort redet. Wer die ansicht des kollegen Hase teilt, der sei aufmerksam gemacht auf die von Bordier und Charton herausgegebene *Histoire de France*, welche eine fülle einfacher, aber klarer holzschnitte nach originalen enthält, ferner auf die bei Velhagen & Klasing erschienene *Weltgeschichte von Jäger*, welche mir freundlichst in einzelnen lieferungen zur verfügung gestellt wurde, sowie auf die noch im erscheinen begriffene *Spamersche weltgeschichte*, welche gleich ausgezeichnete, aber für uns noch brauchbarere bilder enthält, da dieselben grösser sind. Da jede dieser lieferungen einzeln zu sehr billigem preise zu haben ist, so lassen sich mit leichtigkeit aus ihnen wertvolle zusammenstellungen machen, wie ich dies versucht habe in bezug auf die französische revolution von ihrem ausbruch bis zur hinrichtung des königs.

Dass neben jenen jetzt entschwundenen gebäuden auch diejenigen zu berücksichtigen sind, die heute noch Paris zieren — ich denke z. b. an *Notre-Dame, Louvre, Palais-Royal* —, erscheint mir unzweifelhaft. Hier bieten grosse photographien,

die zu verhältnismässig billigen preisen zu erhalten sind, guten ersatz.

Von den ausgestellten *einzelheiten* weise ich besonders hin auf das farbige *wappen von Paris* und den *orden der ehrenlegion*, der von premierleutenant von Feilitzsch und seiner schwester vorzüglich ausgeführt ist. Dies letztere bild, welches für den neuphilologentag zu Dresden auf meine bitte von den genannten entworfen wurde, zeigt zugleich, was sonst bei keinem andern orden der fall sein dürfte, die politischen wandelungen Frankreichs in unserem jahrhundert. Während er 1804, im jahre der stiftung, den kopf Napoleons I. auf der vorder- und den kaiserlichen adler auf der rückseite trägt, sind unter der restauration 1824 der kopf Heinrichs IV. und die lilien eingetreten, während 1830 unter dem bürgerkönigtum die lilien durch die trikolore ersetzt wurden. Mit dem zweiten kaiserreich erscheint auch der kopf Napoleons und der adler wieder, während nach dem sturz des kaiserreichs 1870 der auch aus den münzen hinlänglich bekannte kopf der republik und die trikolore sich findet.

So lange ich für französische sprache und litteratur am Vitzthumschen gymnasium wirkte, habe ich auch diese bilder nicht nur als vorlagen für mündliche und schriftliche übungen benützt, sondern gleichzeitig zur beteiligung an zeichnerischen übungen eingeladen und zu meiner freude gesehen, dass dies vielfach anklang fand.

Meine ausführungen, so hoffe ich, werden gezeigt haben, wie durch das bild der unterricht nicht nur belebt werden kann, sonden geradezu abgekürzt, wenn das bild überall da eintritt, wo eine klare anschauung fehlt, oder wo es langatmige erläuterungen erspart; denn dann wird, um mit Locke zu reden, die seele *sofort* mit klarem lichte erfüllt.

Ich glaube auch gezeigt zu haben, wie die kollegen, welche dem heranziehen von bildern in den unterricht freundlich gesinnt sind, sich eine reihe derselben selbst verschaffen könnten; wenngleich ich mich mit der hoffnung trage, es werde mir gelingen, eine reihe von blättern herauszugeben, die geeignet erscheinen, den unterricht zunächst im französischen zu unterstützen. Ausserdem aber soll ein führer durch die bildlitteratur zunächst in dieser zeitschrift, später gesondert erscheinen, um im einzelnen

die kollegen darauf hinzuweisen, wo und wie sie sich allmählich eine sammlung von bildern für ihr studium anschaffen können, von denen dann einzelne je nach ihrer wahl auch im unterrichte verwendung finden könnten. Hier, hoffe ich, wird es mir gelingen, die verleger noch mehr als bisher zu bestimmen, nicht nur jede lieferung solcher werke, die für unsere zwecke passen, einzeln abzugeben, sondern auch, sofern die lieferung aus einzelblättern besteht, jedes einzelne blatt.

Gelingt, dank Ihrer mithilfe, dieses bestreben, so hoffe ich, werden wir unsere arbeit nicht nur erleichtern und vertiefen, sondern auch unseren schülern gleichzeitig einen einblick gewähren in die künstlerische seite unseres auf dem gebiete der kunst so hochstehenden französischen nachbarvolkes, und so auch unsererseits mithelfen zu jenen von professor Langer-Königsberg so warm vertretenen bestrebungen, die abzielen auf die künstlerische erziehung der uns anvertrauten deutschen jugend.

Dresden. DR. WILH. SCHEFFLER.

DER FRANZÖSISCHE UNTERRICHT AM GYMNASIUM.

Vortrag für den neuphilologentag in Karlsruhe (15.–17. mai 1894).[1]

Hochgeehrte versammlung! Wenn ich es unternehme, Ihre gütige aufmerksamkeit auf ein thema hinzulenken, das nur ein kleines, engbegrenztes gebiet des französischen unterrichts umfasst, nämlich nur den französischen unterricht im deutschen gymnasium, so bestimmten mich zu dieser engen begrenzung meines themas folgende gründe:

1) Erstens der äussere, dass ich selbst seit nunmehr fünf jahren nacheinander an zwei badischen gymnasien mit diesem

[1] Für den obenstehenden vortrag liess sich bei den offiziellen verhandlungen des karlsruher neuphilologentags leider keine zeit mehr finden. In der am nachmittag des 16. mai veranstalteten »reform«-versammlung erstattete der herr verf. einen kurzen mündlichen bericht; daran schloss sich eine diskussion, die wir an einer andern stelle dieser zs. wiedergeben werden. Der abdruck des vortrags erfolgt hier nach dem vollständigen manuskript, das uns herr professor Müller zu diesem zweck freundlichst überlassen hat. Wir verweisen bei dieser gelegenheit auch unsrerseits nachdrücklich auf die unmittelbar vor dem neuphilologentag erschienene broschüre des herrn prof. Müller: *Der französische unterricht im deutschen gymnasium* (Heidelberg, Otto Petters, 1894, 43 s.), wo sich alles das material findet, das der vortrag nicht bringen konnte und sollte. Insbesondere sei auf die im anhang enthaltenen eingehenden tabellen aufmerksam gemacht: Französische lektüre an den badischen gymnasien und progymnasien: 1) 1880/81 bis 1892/93. 2) 1886/87 bis 1892/93. 3) Zusammenstellung der frz. lektüre in den 16 badischen gymnasien und progymnasien von 1880/81 bis 1892/93 mit ausschluss der lesebücher und anthologien, nach gattungen geordnet. *D. red.*

unterrichtszweige betraut war und bin, nachdem ich vorher den gleichen unterricht zuerst vier jahre an einer höheren bürgerschule (jetzt realschule), dann acht jahre an einer höheren mädchenschule erteilt hatte und nebenbei auch ein jahr lang, gleichzeitig mit dem an einem gymnasium, an einer handelsschule erteilt habe, sodass dadurch der wesentliche unterschied, der in der behandlung des französischen unterrichts an den verschiedenen schulgattungen mir durchaus nötig erscheint, mir gewissermassen »am eigenen leibe« recht tief fühlbar geworden ist.

2) Ein weiterer grund ist, dass ich dasselbe thema, eben deshalb, schon in einer reihe von aufsätzen, in nr. 8, 10, 11 und 12 des jahrgangs 1893 und in nr. 2 des jahrgangs 1894 der *Südwestdeutschen Schulblätter* (organ der vereine akademisch geb. lehrer von Baden, Hessen und Elsass-Lothringen) behandelt habe und neuerdings noch, speziell mit rücksicht auf den bevorstehenden neuphilologentag, in einer besonderen broschüre auf grund jener aufsätze, sodass ich mir wohl erlauben darf, diejenigen herren, welche sich für eine eingehendere behandlung *interessiren*, als die kurz zugemessene zeit hier sie gestattet, auf jene aufsätze in den *Südwestdeutschen Schulblättern* und auf meine broschüre, die bei O. Petters in Heidelberg eben jetzt erschienen ist, für weitere auskunft ganz ergebenst zu verweisen.

3) Drittens und hauptsächlich aber, weil die verhältnismässig geringe zeit, die das gymnasium, seiner ganzen anlage nach, nur dem französischen unterricht widmen *kann*, naturgemäss dazu hindrängt, ja geradezu nötigt, mehr als bei den anderen schulgattungen, nach besonderen hülfen sich umzusehen, die ihm ermöglichen, dennoch mehr oder weniger vollständig und vollkommen das ziel zu erreichen, was gerade der besondere charakter des gymnasiums für den französischen unterricht unbestreitbar mir zu fordern scheint. —

Hier nun setzen meine 16 *thesen* ein, die der geehrten versammlung nachher vorlesen zu dürfen ich um die gütige erlaubnis bitte. Ob die geehrte versammlung dann geneigt ist, in eine diskussion der einzelnen thesen einzutreten, oder nur eine billigung oder verwerfung derselben *en bloc* aussprechen

will, das muss ich natürlich der entscheidung der geehrten versammlung selbst überlassen.

Zuerst aber möchte ich mir erlauben, noch in wenigen worten den standpunkt darzulegen, von welchem ich bei der aufstellung meiner thesen ausgegangen, und dann hieran einige anträge zu knüpfen, zu denen ich auf grund meiner thesen gelangt bin.

Sie wissen alle, meine herren, dass über die methode des neusprachlichen unterrichts im allgemeinen, ohne rücksicht auf die einzelnen schulgattungen oder nur etwa die der knaben- und mädchenschulen, schon unendlich viel geschrieben und gesprochen worden ist, ohne dass doch bisher auch nur eine annähernde übereinstimmung in den hauptsachen unter den neuphilologen selbst herbeigeführt, geschweige denn eine befriedigende verständigung zwischen ihnen und den altphilologen und auf dieser doppelten grundlage mit den massgebenden behörden erreicht wäre. Immer noch stehen ja anhänger der synthetischen methode, der analytischen, der analytisch-synthetischen, der direkten, der analytisch-direkten, der *intuitiven* methode, u. s. w. *cum gratia in infinitum*, vielfach sogar recht schroff noch, einander gegenüber.

Über gewisse grundsätze ist ja wohl mehr oder weniger, dank gerade den erfolgreichen, ausgleichenden und einigenden bestrebungen des über ganz Deutschland verbreiteten vereines der neuphilologen, als dessen vertreter wir uns hier zusammengefunden haben, eine einigung erzielt worden, auch unter den anhängern der verschiedenen methoden. Aber zwischen den ansichten sämtlicher eine reform des französischen unterrichts erstrebenden schattirungen der neuphilologen einerseits und der altphilologen anderseits klafft, löbliche ausnahmen abgerechnet, immer noch ein gähnender spalt, der noch lange sich nicht schliessen zu wollen scheint, so unendlich wünschenswert es auch wäre, dass er sich schlösse.

Da schien es mir nun zweckmässig, dass man begänne, statt all seine kraft auf das ausdenken und ausarbeiten allgemeiner methoden zu verwenden und vielfach vergeblich zu verschwenden, lieber mehr und mehr die einzelnen schulgattungen speziell ins auge zu fassen und zu überlegen, was für anforderungen die besondere natur dieser einzelnen schul-

gattungen an die zu wählende unterrichtsmethode und den ganzen inneren und äusseren betrieb des unterrichts wohl zu stellen uns berechtigen, resp. nötigen dürfte.

Dass und warum ich meinerseits diese untersuchungen zunächst dem unterricht am gymnasium zugewendet, habe ich bereits mitgeteilt. Andere mögen dann, wenn mein versuch Ihre gütige billigung findet, für andere schulgattungen — soweit das nicht schon geschehen, wie z. b. für höhere mädchenschulen — meinem beispiel folgen! Ich glaube, dass dabei mehr herauskommt, als bei dem endlosen streite über die beste oder gar eine alleinseligmachende methode. Ich bekenne offen. dass ich an eine solche überhaupt nicht glaube. Ich lebe vielmehr der ketzerischen überzeugung — bei allem ernstlichen respekt, den ich vor einer wirklich guten methode hege —. dass selbst bei der besten methode der mann doch weit mehr wert ist wie die methode. Namentlich wenn es eine methode *in abstracto* ist, die nicht aufs engste an die besonderen bedürfnisse der speziellen schulgattung sich anschliesst, in der sie verwendung finden soll. —

Ich muss aber jetzt noch hinzufügen, dass die erörterung dieser frage — d. h. des französischen unterrichts am gymnasium — in einer gewissen beziehung eine etwas heikle und dornige ist: 1) weil mein thema bekanntlich an sich ein vielumstrittenes ist, 2) weil neben dem, was uns lehrern der jugend allen gemeinsam ist, hier gerade der meinungsunterschied zwischen neuphilologen und altphilologen, auf den ich bereits hingedeutet, besonders ins gewicht fällt.

Die stellung desjenigen neuphilologen, der eine verbesserung des französischen unterrichts am gymnasium, also eine »reform«, wenn auch zunächst nur dieses einen faches am gymnasium — keineswegs des gymnasiums im allgemeinen — erstrebt, ist daher nicht bloss den altphilologischen kollegen gegenüber. mit denen sich auf diesem gebiete nur allzu leicht meinungskonflikte ergeben, sondern vor allen dingen den herren direktoren der gymnasien und den hohen schulbehörden gegenüber eine äusserst schwierige und kritische, da beide genannten instanzen an dem bestehenden und — wie sie mit recht betonen — segensreich bestehenden nicht oder wenigstens nicht vorzeitig, d. h. so lange die meinungen noch nicht vollständig

geklärt sind, gerüttelt haben wollen und daher gegen *alle* reformwünsche seitens der neuphilologen äusserst misstrauisch sind.

Wenn ich trotzdem — nach einigem ernsten bedenken, ich leugne es nicht — mich entschlossen habe, der sache hier ungescheut näher zu treten, so geschieht es, weil ich das gute gewissen habe, das beste des ganzen gymnasiums, als derjenigen schulgattung, mit der ich es bei meinen untersuchungen zu thun hatte und jetzt zu thun haben werde, von anfang an aufs ernstlichste ins auge gefasst und erstrebt zu haben und auch heute sicherlich nicht einen augenblick aus den augen zu verlieren.

Denn das, meine herren, ist ohne weiteres klar, dass, wenn der vertreter irgend eines faches in irgend einer schule, wie das leider ja allerdings vorkommt, für sein fach eine — an sich vielleicht unbestreitbare und deshalb durchaus wünschenswerte — verbesserung erstrebt, aber dies thun will ohne jede rücksicht auf die anderen gleichberechtigten oder vielleicht aus besonderen gründen für die spezielle schulgattung sogar besser berechtigten fächer, dann natürlich ganz notwendig der gesamtorganismus darunter leiden würde. Sein bestreben würde daher nicht nur als ein verfehltes, sondern geradezu als ein verderbliches zu bezeichnen sein. Ich werde mich daher sehr sorgfältig hüten, in diesen eben geschilderten fehler zu verfallen, wie ich dies auch bisher schon mit der äussersten gewissenhaftigkeit gethan habe — die freilich leider nicht immer auf allen seiten anerkannt worden ist!

Wenn ich daher z. b. im laufe meiner untersuchungen zu der ansicht gekommen bin, die meine persönlichen erfahrungen mir unabweisbar an die hand geben und die ich deshalb auch hier freimütig zu vertreten gesonnen bin, dass wir, wenn nicht in ganz Deutschland, so doch in der mehrzahl der reichslande danach streben sollten, nach und nach — denn mit einem schlage geht das ja natürlich nicht! — als minimum der dem französisch im gymnasium zuzumessenden wöchentlichen schulstunden die neuerdings in Hessen demselben eingeräumte zahl von 23 stunden zu erlangen, so weiss ich aus erfahrung, dass dies manchen sonst recht unparteiischen und wohlwollenden altphilologischen kollegen, sobald dafür das latein entsprechend vermindert werden müsste, schon als ein bedenklicher und

verwerflicher angriff auf das zentrum der ganzen gymnasialen bildung erscheint, wenn ich mir auch noch so viele mühe gegeben habe, nachzuweisen, dass und wodurch der anscheinende verlust in wirklichkeit, vermittelst der gegengaben, die der französische unterricht, wie *ich* ihn denke — und mit mir gewiss eine grosse anzahl der neuphilologischen kollegen — dem unterrichte in den alten sprachen unzweifelhaft bietet, ganz und gar kompensirt und ausgeglichen werden würde.

Man betrachtet das einfach als eine selbsttäuschung meinerseits. Und natürlich, meine herren, mathematisch beweisen lässt sich ja dergleichen nicht. Darüber könnte nur der versuch und die erfahrung entscheiden. Gerade dagegen aber wehrt man sich, als gegen einen versuch von den allergefährlichsten konsequenzen. Man meint, wenn einmal an dem jetzigen besitzstand der klassischen sprachen am gymnasium, das durch sie seinen besonderen charakter erhält, gerüttelt werden dürfe, dass dann überhaupt, bei der jetzigen, nur auf materielle statt auf ideale güter gerichteten zeitströmung, kein halten mehr sei und zuletzt der ganze ehrwürdige und segensreiche organismus zerbröckele. Nun, meine herren, etwas wahres liegt ja unzweifelhaft in dieser anschauung! *C'est le premier pas qui coûte!* sagt der franzose, und der berühmte vergleich von dem »ersten schritte auf der schiefen ebene« liegt, wenigstens für ängstliche gemüter, nur allzu nahe.

Ich habe darum schon wiederholt erklärt und erkläre es hiermit nochmals feierlichst, dass ich gar nicht auf eine verminderung des latein zu gunsten des französisch, sei sie auch noch so klein und meines erachtens noch so unschädlich, meinerseits irgendwie zu bestehen gesonnen bin oder auch nur diese in erster linie wünsche, sobald sich irgend eine möglichkeit findet, dasselbe ziel auf andere weise zu erreichen. So z. b. durch entsprechende vermehrung der gesamtzahl der wöchentlichen stunden, wo es sich, wie bei uns in Baden, nur um eine ganz kleine zahl, nur um drei stunden im ganzen handelt! Es ist gar keine frage, dass dadurch wenigstens bei uns eine überbürdung durchaus nicht herbeigeführt werden würde, selbst wenn die hausaufgaben im gleichen masse vermehrt würden. Denn bei uns haben die schüler gegenwärtig im durchschnitt eher zu wenig als zu viel selbständige haus-

arbeit. Aber wer nötigt uns denn mit der zahl der stunden im gleichen masse auch die hausarbeiten zu vermehren?! Haben wir das nicht völlig in der hand, hier regulirend einzugreifen und das rechte mass gebührend festzuhalten? Wozu haben wir denn das institut der ordinarien? Und ist nicht jeder direktor noch ausserdem verpflichtet, die gewissenhafte einhaltung des vorgeschriebenen masses zu überwachen und zu gewährleisten? Wo also klagen über überbürdung vorkommen, die sich bei näherer untersuchung als begründet herausstellen, so können dies, wenigstens bei uns in Baden, nur vereinzelte, durch besondere, persönliche, nicht in der organisation liegende gründe hervorgerufene sein. Genau dasselbe verhältnis aber würde bestehen bleiben, falls die gesamtstundenzahl um drei vermehrt, aber die menge der häuslichen arbeiten dennoch so regulirt würde, dass deren gesamtsumme sich *nicht* vermehrte.

Ich will aber jetzt noch einen schritt weiter gehen zur bethätigung meiner durchaus friedliebenden, zu jedem entgegenkommen, das im interesse des ganzen wünschenswert, stets von vornherein geneigten gesinnung. Ich erkläre daher ausdrücklich, dass ich völlig darauf verzichte, meinerseits irgend ein einzelnes fach zu bezeichnen, das zu gunsten des französischen einige stunden hergeben könnte und sollte, falls man zu einer vermehrung der gesamtzahl sich nicht entschliessen möchte. Ein beispiel nur will ich anführen, das *andere* vorgeschlagen haben. Mathematiker haben mir nämlich wiederholt gesagt, dass sie in OI viel lieber eine stunde mathematik weniger, im interesse der schüler selbst haben möchten, wenn sie dafür in UIII eine mehr haben könnten. Dort sei eine weitere stunde viel wichtiger und ihre hinzufügung darum weit besser als die bisherige umgekehrte verteilung, die den lehrer der OI nötige, das früher (in UIII) ungenügend verstandene und darum wieder vergessene wissen in OI mühsam erst wieder nachzuholen, ohne doch damit ein rechtes resultat zu erzielen. Denn wem es einmal, meinten sie, in der OI an der rechten grundlage fehle, der greife dann erfahrungsgemäss lieber zum mechanischen auswendiglernen der lehrsätze und formeln, statt sich nun noch in die vormals unbegriffene grundlage einzuarbeiten. Da hätten wir also gleich die gewünschte *eine* stunde beispielsweise für die OI!

Aber ich will dies alles völlig dahingestellt sein lassen. Ich will die entscheidung darüber, *wie* das nötige *plus* von stunden dem französisch in den beiden primen, um die es sich namentlich handelt, und etwa noch in der einen oder anderen der unterklassen, je nach den verhältnissen, verschafft werden könnte, ganz und gar den hohen schulbehörden, hier und anderwärts überlassen. Sie mögen dann das *pro* und *contra*, was ja in Ostpreussen oder Pommern oder Schlesien z. b. ein ganz anderes ist als hier in unseren südwestdeutschen grenzlanden, auf grund der verschiedenen verhältnisse sorgfältig und in aller ruhe abwägen! Wenn nur überhaupt dieser wunsch, wenigstens für unsere südwestdeutschen gegenden, als berechtigt erkannt und anerkannt wird.

Dies aber haben selbst sehr konservativ gesinnte altphilologische kollegen, darunter auch ein durch und durch konservativ gesinnter, in höchster achtung bei allen herren altphilologen stehender gymnasial-direktor, mir persönlich bereitwilligst zugestanden, wenn auch der letztere selbstverständlich gegen eine verminderung des latein sich aussprach. Mit nur zwei wöchentlichen stunden in UI und OI, (von denen ohnedies immer noch ein teil ausfällt!) ist es ja auch in der that kaum oder vielmehr gar nicht möglich, etwas der würde des gymnasiums selbst, die doch die herren mit recht so hochhalten, auch nur einigermassen entsprechendes zu erreichen. Ebenso wäre entweder in UIII oder in OIII eine vierte stunde bei uns in Baden durchaus notwendig, um die grammatische grundlage früher und sicherer festlegen zu können, als dies bisher möglich war. Auch dies ist bereitwilligst von vorurteilslosen altphilologischen kollegen, einschliesslich des bereits erwähnten, sehr begeistert altphilologischen herrn direktors, zugestanden worden.

Dass hierneben auch noch durch verbesserung der methode des französischen unterrichts, namentlich durch verminderung und vereinfachung des grammatikalischen stoffes, nach dem löblichen vorgange verschiedener neuerer altklassischer grammatiken, die den früheren, dicken folianten gegenüber (ich erinnere an den alten, guten Zumpt und den alten, trefflichen Rost in meiner schulzeit!) zu einer höchst erfreulichen schlankheit sich verjüngt haben, recht viel zeit erspart werden könne, das ist ja ganz unzweifelhaft bei manchen der gebrauchten

grammatiken der fall. Die mehrzahl der neueren grammatiken hat diesem wunsche, glaube ich, schon bis an die grenzen des möglichen rechnung getragen.

Nun, meine herren, wo es sich, wie bei uns in Baden, nur um eine vermehrung des französisch um drei stunden — nach dem muster Hessens — handelt, da ist ja dem verlangen verhältnismässig leicht, ja, sobald nur die prinzipiellen bedenken beseitigt sind, sogar ganz leicht eine gewährung zu verschaffen. Namentlich, wenn man verschiedene fächer zur aushülfe heranzöge, statt nur eines. Da aber, wie der sehr geschätzte herr kollege prof. Keim in einer sehr dankenswerten übersicht, die ich in meiner broschüre auf seite 22 angeführt habe, anschaulich dargelegt hat, Preussen jetzt nur 19 stunden für französisch ausgeworfen hat (eine weniger als in Baden), ebenso Anhalt und Hamburg (die blühende handelsstadt!); sodann Württemberg, königreich Sachsen und Sachsen-Weimar nur 18; Sachsen-Gotha — wie meine tabelle IV im anhang IV zeigt — nur 17, und Bayern (seit 91) gar nur 10 wochenstunden (genau die hälfte der unsern!), so würde allerdings eine ziemliche revolution in dem ganzen lehrplan dieser staaten nötig sein, um statt dessen 23 einzuführen, wie ich für uns sie gewünscht habe und für alle diejenigen deutschen staaten wünschen möchte, in denen die gleichen oder ähnlichen verhältnisse ein gleiches oder ähnliches bildungsziel bedingen.

Man kann an diesem beispiel wieder einmal erkennen, dass das »über *einen* kamm scheren« unter allen umständen misslich ist. Was bei uns nur eine kleine leichte änderung erheischte, gegen die trotzdem die ernstesten bedenken erhoben werden, das würde anderwärts eine völlige revolution nötig machen! Ich schlage daher vor, die resolution, die ich zu beantragen mir erlauben möchte, so zu fassen:

Antrag I.

Für die dem französischen unterricht im deutschen gymnasium einzuräumende wöchentliche stundenzahl ist eine gleichmässige norm für alle reichslande vorerst wohl noch unerreichbar, vielleicht überhaupt, der verschiedenen bedürfnisse wegen, nicht ratsam.

Als nach und nach für die mehrzahl der reichslande — soweit dies ohne beeinträchtigung anderer wichtiger fächer

und ohne schädigung des humanistischen charakters unserer gymnasien geschehen kann, den antragsteller durchaus bewahrt zu sehen wünscht — einhellig zu erstrebendes ziel dürfte die in Hessen neuerdings eingeräumte zahl von 23 wöchentlichen schulstunden zu betrachten sein.

Es erscheint diese von der hessischen oberschulbehörde seit vorigem herbst durch den neuen lehrplan eingeführte zahl als ein allen rücksichten auf die anderen fächer genügend rechnung tragendes minimum, das von den vertretern der übrigen fächer, wie von den behörden, unter umständen wenigstens als maximum vielleicht zugestanden werden würde.

Die versammlung beschliesst daher, vorstehend bezeichnete ziele in prüfende erwägung zu nehmen und in den engeren kreisen der heimatsländer der anwesenden teilnehmer weitere erwägung derselben anzuregen. —

Antrag II.

Der in Karlsruhe versammelte neuphilologentag beschliesst, einen *ad hoc* zu erwählenden ausschuss von vorläufig fünf herren zu ernennen, denen das recht der kooptation eingeräumt würde, mit der aufgabe, eine prüfung und sichtung der schulausgaben für die französische lektüre vorzunehmen, um das für den schulzweck ganz unbrauchbare auszuscheiden, das brauchbare zu klassifiziren und so die gewinnung eines auf soliden grundlagen beruhenden, sich stets verjüngenden kanons der französischen lektüre herbeizuführen oder wenigstens erfolgreich anzubahnen, der, ohne irgendwie verbindlich zu sein — denn das verbietet die natur der sache — doch grobe missgriffe wenigstens, wie sie bisher, infolge mangelnden überblickes der einzelnen lehrer, mehr als es sein sollte und dürfte, vorkamen, in zweckdienlicher weise zu verhüten geeignet wäre. —

Antrag III.

Der neuphilologentag beschliesst, es möchten seine mitglieder überall nachdrücklich dafür sich verwenden, dass eine schriftliche französische prüfungsarbeit — sei es übersetzung oder freier aufsatz — bei den maturitätsprüfungen aller höheren schulen, bei denen sie versuchsweise (vermeintlicher überbürdung wegen) abgeschafft wurde, baldmöglichst wieder eingeführt werde, weil die erfahrung, wie zu erwarten stand, un-

widersprechlich gelehrt hat, dass diese abschaffung die resultate des französischen unterrichts in hohem masse schädigt und, wenn sie bestehen bliebe, in steigender progression schädigen würde. —

Ich gehe über zur verlesung meiner 16 thesen, auf denen die soeben gehörten anträge, als ihrer theoretischen grundlage, beruhen:

Thesen.

A. Grundlegung. Das ziel des französischen unterrichts im gymnasium im grossen und ganzen.

1) Der französische unterricht soll den schüler mit dem bau und geist der französischen sprache so bekannt machen und ihn dieselbe mündlich und schriftlich so weit beherrschen lehren, als die verfügbare zeit und die befähigung der schüler nur irgend erlauben.

2) Diese aufgabe soll und muss im gymnasium selbstverständlich im geiste gymnasialer bildung gelöst werden.

B. Folgerungen.

3) Die vorstehende doppel-forderung setzt methodisch und sachlich eine von der behandlung an anderen schulen verschiedene behandlung voraus, da jede schulgattung in dieser beziehung verschiedene bedürfnisse hat.

4) Die benutzung von lehrbüchern, die für verschiedene schulgattungen zugleich angelegt und ausgeführt sind, erscheint daher von vornherein als misslich und sollte deshalb nach und nach beseitigt werden.

5) Die wahl, beziehungsweise beschaffung geeigneter lehrbücher für die speziellen bedürfnisse des gymnasiums ist daher für diese schulgattung eine der wichtigsten vorbedingungen für die sichere und möglichst vollständige erreichung des vorgesteckten zieles.

6) Die behandlung der grammatik wie der lektüre, überhaupt des ganzen unterrichts, muss im geiste einer wissenschaftlich unanfechtbaren auffassung alle die speziellen hülfen für den unterricht zu verwerten suchen, die gerade der gymnasiale unterricht in allen fächern desselben — nicht etwa bloss im latein — ihm an die hand gibt.

7) Die heranziehung möglichst ausgiebiger ausnutzung der etymologie, synonymik, homonymik etc. — natürlich nur bei sich ergebender passender gelegenheit — und die stete beachtung des parallelismus wie der gegensätze zu den anderen am gymnasium gelehrten sprachen ist daher selbstverständliche forderung.

8) Neben der theoretisch-wissenschaftlichen begründung und vertiefung muss aber, im geist und sinn der praktischen aufgaben allen unterrichts, am gymnasium wie in jeder anderen schule, eingedenk des *vitae discimus, non scholae,* auch die praktische beherrschung der französischen sprache, als einer lebenden, mit gleichem ernste, wenn auch naturgemäss in engeren grenzen als bei der muttersprache, als gleichberechtigtes ziel neben der wissenschaftlich-theoretischen bekanntschaft mit derselben, festgehalten werden.

9) Das höchste ziel des französischen unterrichts im gymnasium muss also die gegenseitige durchdringung von theoretischem kennen und praktischem können hinsichtlich der französischen sprache sein.

10) Die einführung in den geist der französischen sprache verlangt, als notwendige konsequenz, ohne die sie gar nicht denkbar, zugleich eine möglichst tiefe und gründliche einführung in die französische litteratur,[1] der prosa wie der poesie, sowie des französischen volks- und staatslebens, aus denen diese ihre nahrung zieht.

11) Die vorstehende forderung, die sich als unabweisbare konsequenz aus dem gesamtziele des französischen sprachunterrichts im gymnasium ergibt, muss der lehrer des französischen — innerhalb der grenzen des möglichen selbstverständlich — zu erfüllen suchen unter steter hinweisung auf die eigene sprache und litteratur, wie das eigene volks- und staatsleben.

12) Dass dies — in no. 9 bis 11 umschriebene — letzte und höchste ziel mindestens in der oberprima annähernd erreicht werde, darf schon von der untersten klasse an, eben als ziel, nicht aus den augen verloren werden.

---

[1] Nicht litteraturgeschichte, wohlgemerkt!

C. Die mittel und wege, dies ziel zu erreichen.

13) Der lehrer muss, wie auch immer das lehrbuch beschaffen sei, das ihm zur verfügung steht, vor allen dingen sorgfältigst und eifrigst und mit grösster ausdauer darauf bedacht nehmen, eine möglichst richtige, auch für das feine ohr des gebildeten national-franzosen richtig klingende, gute und wohllautende aussprache zu erzielen.

14) Sobald die grundlage hierzu gelegt ist — denn das ziel selbst kann erst in den oberen klassen, wenn überhaupt, was ja nach anlage und gutem willen des schülers sehr verschieden, erreicht werden — muss mit grammatischer schulung im anschluss an lektüre unter benutzung aller hülfen, die eine gute methode nur irgend bieten kann — übersetzung, retroversion, rekapitulation, umformung, memoriren etc. — immer zugleich die mündliche handhabung der sprache im sinne der konversation durch fragen und antworten (natürlich erst leichtester, dann immer schwererer und freier sich bewegender art) in energischer weise gefördert werden. Die geduld des lehrers darf gerade in dieser beziehung sich durch die schwierigkeiten nie ermüden lassen.

15) Die schriftliche handhabung der sprache muss, in methodischem fortschritt vom leichterem zum schwereren, durch schriftliche arbeiten aller art — den lehrer hierin durch enge und engherzige vorschriften zu binden, halte ich für äusserst nachteilig — als höchstes ziel nicht bloss grammatische korrektheit, sondern auch stilistische gewandtheit im freien ausdruck der gedanken erstreben; während des noch andauernden wegfalls der abiturienten-arbeit nur um so energischer und unermüdlicher.

16) Das minimum des in dieser hinsicht zu erstrebenden dürfte sein, dass der schüler einen einfachen brief oder auch eine einfache, kurze abhandlung über einen sachlich ihm bekannten stoff auch formell richtig und klar verständlich abfassen könne.

Mannheim. Dr. H. Müller.

DIE LAUTSCHULUNG IN MEINEM ANFANGSUNTERRICHT.

(Schluss.)

Das lautgefüge.

Die meisten fragen der lautfuge sind viel zu fein, zu schwierig und akademisch, als dass sie sich zur schulmässigen behandlung eignen sollten. *Was* sich davon eignet, soll im folgenden kurz behandelt werden.

a) *Lautein- und absätze.* Da die deutschsprachlichen lauteinsätze der konsonanten, von der stärke abgesehen, im ganzen den französischen entsprechen, so waren nennenswerte schwierigkeiten hier nicht zu überwinden; dagegen stellt der gemeindeutsche sog. feste *vokaleinsatz* der raschen erlernung des französ. vokaleinsatzes ein sehr ernstliches hindernis entgegen. Bekanntlich pflegen wir anlautende oder inlautend betonte vokale »fest« einzusetzen, d. h. mit kräftig geschlossener stimmritze, während der franzose, wie ja auch der engländer, die stimmbänder zum tönen sanft einander nähert, also »leise« einsetzt. Hieraus ergibt sich, im zusammenhang mit den französischen nachdrucksverhältnissen, für die verbindung von vokal + vokal, gleichviel ob für die silben- oder taktfuge, ein verschleifen, ein ineinanderziehen, wie denn in der that die französische rede den eindruck des stetigen ineinandergleitens macht, was sich am deutlichsten beobachten lässt, wenn ein in unserem lautsystem noch ungeübter franzose deutsch liest. Dieser fremdartige vokaleinsatz nun machte den schülern die allergrösste schwierigkeit, so dass ich sechs wochen lang mit unerbittlichem nachdruck zu schulen hatte, bis diese eingefleischte muttersprachliche gewöhnung (hier = *hemmung*!) beim gebrauch der fremden vokale beseitigt war. Dies gelang bei *A*, *B* und *C*

gleichmässig gut; doch musste bei einzelnen schülern, die einen merkwürdig festen einsatz hatten, auch später, wenn sie lasen, noch öfters das kommandowort wiederholt werden: Nicht »abhacken«! Mit hilfe dieses drastischen ausdrucks nämlich sahen die schüler ihren fehler immer am besten ein.

Die fälle, den offenen vokaleinsatz zu üben, boten sich natürlich gleich in den ersten paar stunden auf schritt und tritt. So z. b. lagen gleich am wege und wurden geübt verbindungen wie (vgl. Löwe, p. 54): (*ekɔl'je_u_e'lɛ:v*); (*ɛl_a_ɑ̃ plaʃɔ_e_ɑ̃ plɑ̃:'še*); (*la sɛry:r_a_yn 'kle_e_ɑ̃ lɔkɛ*); (*ɔ̃n_'ɑ̃tr_e_ɔ̃ 'sɔ:r par la pɔrt*), u. v. a. m. Ich sage also: diese verbindungen wurden *geübt*, unerbittlich aber, unermüdlich, unnachsichtlich, einzeln, in gruppen, im chor, zehn-, zwanzig-, dreissigmal hintereinander, bis es aalglatt ging wie ein flotter läufer auf klavier oder geige! Dann *sass* es, dann wurde der stimmton nicht mehr »abgehackt« — und der erfolg entschädigte schüler wie lehrer für die arbeit. Man sieht übrigens, nicht nur die vokalfolge, sondern auch auslautender konsonant + anlautender vokal wurde geübt und musste geübt werden; denn die schüler waren nur zu leicht geneigt, (*ɛl* | *'a*), (*il* | *'ɛt* | *'a l-ekɔl*), (*la sɛry:r* | *'a*), (*ɔn* | *'u:vr* | *'e ɔ̃ fɛrm*) u. a. m. auszusprechen.

Beiläufig sei hier daran erinnert, dass auf dem offenen vokaleinsatz auch die sog. *bindung* beruht, d. h. das wiederlautbarwerden jetzt meist verstummter, ehemals lautbarer endkonsonanten vor anlautendem vokal. Allein die *so* umgrenzte bindung ist ein viel zu enger begriff. Sie ist, für uns deutsche wenigstens, viel weiter zu fassen, und es ist darunter zu verstehen: *die* UNMITTELBARE *verschleifung eines silben-, wort- oder taktschliessenden, nicht in pausa stehenden* LAUTES *mit folgendem vokal*; daher ist nicht allein »bindung« vorhanden zwischen (*ɛt_a l-ekɔl*), (*grɑ̃:d_ɛs'trad*), (*trɛz_atɑ̃:'tif*), (*sɛry:r_ɛ*), (*elɛ:v_a*), (*yn_armʷa:r*), (*dɑ̃z_yn*) u. s. w., sondern auch zwischen (*e_yn*), (*e_ɑ̃*), (*pa_ɛ:kline*), (*u_ɛ*), (*j a_ɑ̃kɔ:r*), (*ki_a = kj a_e'kri*) und in hundert anderen beispielen. Ob ich die freie sprechform (*ʒ sʷi_asi*) brauche, oder ob ich, mehr litterärfranzösisch, sage: (*ʒə sʷiz_asi*) — beide male liegt bindung vor: nur dass die letztere konsonantisch ist, die erstere aber *vokalisch*. Das in vielen fällen mehr oder weniger willkürliche lautbarwerden

gewisser endkonsonanten spielt hierbei eine nur untergeordnete rolle, die sich oft nur nach individuellen neigungen und gepflogenheiten bezw. nach den herkömmlichen forderungen eines gewissen *standard* bemisst (höhere vortragssprache, traditionen gewisser standeskreise u. s. w.). Die hauptsache dagegen bleibt *der offene vokaleinsatz*!

Das obige bindungsgesetz könnte man allgemein auch so ausdrücken: *im französischen wird innerhalb eines begrifflich zusammengehörigen, nicht zu umfangreichen satzteiles der stimmton naturgemäss nur unterbrochen durch an sich stimmlose laute. Von stimmlaut zu stimmlaut tönt er fort und wird nie gestört durch einen glottalverschluss wie im deutschen.* Für den *praktischen unterricht* ist also hier der *forttönende stimmton* das *punctum saliens*, und eine zielbewusste lautschulung hat daher auf nachdrückliche übung des letzteren ihr ganzes augenmerk zu richten.

Was die laut*absätze* der vokale betrifft, so machten dieselben, weil im ganzen mit den muttersprachlichen übereinstimmend, keine schwierigkeit, während das absetzen stimmhafter klapper und schleifer (*b, d, g; v, z, ž*) der übung bedurfte. In wörtern wie (*ka:v, ka:z, ka:ž*) musste daher der auslautende stimmton sehr lang ausgehalten werden (*ka:zzzz*... etc.), weil die schüler gar zu leicht geneigt waren, die laute stimmlos zu schliessen. Dabei wurde der tonstrom in regelmässig abwechselnder wellenbewegung *crescendo* und *decrescendo* geübt (also: *zzzz* . . ., *vvvv* . . . etc.) und beim *crescendo*-gipfel energisch, jedoch immer forttönend, eingesetzt, um durch die gegensätzliche verwendung in der stärke des stimmtones diesen dem jugendlichen auffassungsvermögen recht sinnfällig zum bewusstsein zu bringen. Diese, wie ich versichern kann, überraschend wirkungsvolle übung geschah unter meiner taktangabe immer so lange, bis ich der klasse das zeichen zum aufhören gab. Auch bei schliessendem laut (*b, d, g*) bestand die neigung, den ton zu unterlassen, sehr stark, ja bei diesem sogar inlautend. Da bei derartigen konsonanten die stimme in der zeitdauer naturgemäss begrenzt ist, so bereitete die einübung derselben grössere schwierigkeiten als die der dauerlaute.

b) Von den *lautübergängen* will ich als bemerkenswert nur ein paar beispiele anführen. So fand die mehrzahl der schüler — merkwürdigerweise in *A*, *B und C*, also offenbar in muttersprachlichen verhältnissen begründet — den raschen übergang von (*v*) zu unsilbigem (*i̯*) bezw. zu leichtspirantischem (*j*) ungemein schwierig. Wörter wie (*vi̯ɛ'ja:r*) bezw. (*vjɛ'ja:r*) und (*vjœ*) haben ihnen lange zu schaffen gemacht. Sie sprachen meist (*viɛja:r*), (*viœ*) mit *vollsilbigem* (*i*). Ferner bot schwierigkeit die bildung von zahnlippigem (*v*) zur doppellippigen vorschiebung des unsilbigen (*u̯*) in (*vᵘa:r*), offenbar auch wegen der raschen zurückziehung der zungenwurzel und hebung derselben aus der ruhelage gegen den weichen gaumen.

Wiederholte einübung beanspruchte endlich auch die vorausnahme der lippeneinstellung bei lautabhängigen (*ʃ*), (*s*), (*l*), (*r*) u. s. w., z. b. in (*ʃœ*), (*sœ*), (*ly*), (*li*), (*ry*) u. a. Ein »gerundetes« (*ʃ*), (*r*), (*l*), ein (*s*) mit gespreizten lippen beizubringen, brauchte zeit und mühe.

c) Von den *angleichungen* (z. b. [*la sɛry:r ɛ fɛT DƏ fɛ:r*]) wurde im *anfangs*unterricht gar nicht gesprochen. Sie wurden lediglich der nachahmung überlassen, die befriedigende ergebnisse lieferte.

d) Die *silbenbildung* wurde nur mit beziehung auf die trennung der lautsilben erwähnt und bemerkt, dass ein konsonant zwischen zwei vokalen *zur nächstfolgenden silbe gehörig zu sprechen ist*, gleichviel ob er demselben worte oder verschiedenen angehört (vgl. oben »bindung«); also nicht nur (*rǎ:-že*), (*e-kɔl*), sondern auch (*le-zã:-ʃã*), (*sę-zɔm*), (*y-na-mi*) u. a. Ferner wurden noch, weil von unmittelbar praktischem nutzen, die begriffe *geschlossene* und *offene* silbe erläutert.

e) Bezüglich der *lautdauer* wurden die konsonanten füglich unberücksichtigt gelassen, bei den vokalen aber, der praktischen veranschaulichung halber, nur *zwei* dauergrade: *lang* und *kurz* unterschieden. Als kurz wurden z. b. alle auslautenden vokale behandelt, obschon nicht verkannt werden darf, dass diese art der kürze nicht so deutlich in die sinnliche wahrnehmung fällt wie die ausgesprochene kürze des durch stimmlosen konsonanten scharf abgegrenzten vokals (vgl. etwa [*so*] mit [*sɔt*]; [*pa*] mit [*pat*]). Als lang galten alle betonten, vor (*r*, *v*, *z*, *ž*, *j*) stehenden mundvokale (vgl. *pa:ž, ka:z, ra:r, fi:j, ka:v*), sowie alle

betonten nasalvokale in geschlossener silbe (*mɑ̃:br*, *e'pɔ̃:ž*). Von feineren unterscheidungen wurde abstand genommen.

f) Die *nachdruckstelle* liess ich von den schülern aus den geübten lautkomplexen bezw. worten und sätzen bestimmen und zog dabei die muttersprache zum vergleich heran. Ziemlich rasch fanden die besseren der klasse das richtige; einige derselben machten sogar die gute beobachtung, dass im französischen der nachdruck auf allen silben fast gleichmässig verteilt sei, jedoch immer die letzte (volle!) silbe im worte oder satze ein wenig stärker gesprochen werde. Doch wurde ihnen bemerkt, dass bei besonderer betonung sich die gewöhnliche nachdruckstelle auch verschieben könne: (*'dœ*, *'trʷa*, *'katr u mɛ:m "ply:zjœ:rz elɛ:v* [*sɔ̃t a'si syr ɑ̃ 'bɑ̃*]; *la parti "ɛ̃:fɛrjœ:r e la parti "syperjœ:r də la 'fas*). Doch muss man mit solchen nachdrucksverschiebungen, besonders an den wortanfang, vorsichtig sein, da deutsche schüler, ohne ausnahme, ohnehin schon sehr geneigt sind, die festeingefahrenen gepflogenheiten germanischer akzentuirung auch auf das französische anzuwenden.

g) Von der *intonation* (sprachmelodik) wurde der klasse nur soviel mitgeteilt, dass die franzosen, ähnlich wie wir, aber in *erhöhtem* masse, von dem wechsel der stimmlage gebrauch machen, um der rede seele und leben zu verleihen. Dies wurde zuerst an deutschen beispielen, dann an französischen in recht begreiflicher weise, d. h. mit deutlichem, starkem wechsel der stimmlage gezeigt, das weitere jedoch ruhig dem unmittelbaren, kindlichen nachahmungsvermögen überlassen, jenem wundersam feinen sinne, der gerade für einwirkungen rhythmischer oder musikalischer natur sich so empfänglich zeigt. Mit regeln und rezepten schien mir bei diesem kapitel, das sich ja auch für die wissenschaftliche behandlung so schwer in klare formeln bannen lässt, gar nichts gethan zu sein. Die knaben haben es mit dieser schlichten behandlungsweise, die hin und wieder durch ein paar nachhelfende bemerkungen gefördert wurde, in der laut- und schriftgliedernden stimmbewegung zu recht erfreulichen erfolgen gebracht.

Da sich die intonation graphisch nur äusserst mangelhaft darstellen lässt, verzichte ich darauf, beispiele aus der praxis zu bringen. Aber ich wünschte nur, hin und wieder einen

für die sache interessirten fachgenossen in meiner unterrichtswerkstätte zu sehen, damit er hören könnte, mit welch frohgemuter selbständigkeit sich, nach durcharbeitung eines stückes, diese kleinen lehrlinge praktisch mit der sprachmelodik abzufinden wissen. —

Dies also ist ein bild der lautschulung in ihren einzelnen erscheinungsformen bezw. der dabei gesammelten erfahrungen. Das ganze wurde zu einem gewissen vorläufigen abschlusse gebracht nach etwa einem vierteljahre; denn nach dieser zeit zeigten die schüler nicht allein sauberkeit bei der bildung und gliederung der einzelnen laute, sondern auch genügende sicherheit bei deren verwendung im wort- und satzgefüge, so dass ich mir nun bei strenger, parteiloser beurteilung der leistungen meiner jungen mit ruhe sagen durfte: »Jetzt sind sie auf gutem wege!« Bemerkt sei noch, dass diese erfolge erreicht wurden *ohne verwendung von lauttafeln* und *ohne systematischen aufbau eines lautsystems*, womit ich indess keinesfalls sagen will, dass ich diese hilfen für überflüssig halte. Ich will nur die einfache thatsache konstatiren, dass ich eben ausgekommen bin, und bequem ausgekommen, *auch ohne dieselben*; nur *eine* hilfe hätte ich wohl kaum entbehren können — die LAUTSCHRIFT. Ja, dieselbe erwies sich sogar als eine *äusserst wichtige* hilfe. Doch davon noch später.

Der weitere mündliche betrieb des unterrichts, insofern er sich lediglich auf die genaue einschulung der laute bezog, hat für die folgezeit nur noch geringes interesse. Die hauptarbeit — ein böses stück zwar, aber ein äusserst fruchtbares — war gethan, und es handelte sich von nun an nur noch darum, das errungene festzuhalten und in gewissenhafter übung mehr und mehr zu vertiefen. So sind (seit september 1890) nahezu vier jahre in stetiger weiterarbeit ohne störung dahingegangen. Erwähnt sei nur noch, dass am ende des ersten unterrichtsjahres eine kurze zusammenstellung der laute nebst entsprechenden zeichen und schriftformen, aber *nicht* mit fachmännischen ausdrücken und schemen, gegeben wurde. Innerhalb der letzten jahre sind dann noch neu hinzugekommen ganz elementare bemerkungen über *angleichungen* (mit zahlreichen beispielen), über die fälle, wo ein laut wirklich *doppelt* gesprochen wird (vgl. [*il-a 'di*] mit [*il‿l-a 'di*], [*riza:ž žo:ni*] etc.), über *laut-*

schwund und *lauteinschub* u. einiges a., dinge, welche erörtert wurden im sinne des in Beyer-Passys *El.-b.* s. 95 ff. ausgeführten, worauf ich mir erlaube zu verweisen. Übrigens wurden die knaben gleich von vornherein *praktisch* mit den wirklichen sprechformen der gebildeten umgangssprache vertraut gemacht. Sie sprachen sämtlich: (*i*[*l*] *fo sə‿rpo:'ze*); (*tužu:r sə‿rnuvɛl*); (*le rᵘα nə-l pɛrmi pα*); (*prɔprə'te*); (*ã:trə'tjɛ̃*); (*lɛ:vrə 'sypęrjœ:r*); (*lɛ:vr‿'ɛ̃:fęrjœ:r*); (*n-ɛgzistə pα*); (*šarlə dis*) u. s. w. Im dritten jahrgang kam nur die theoretische erklärung der schon lange praktisch geübten gepflogenheit hinzu, gleichsam die erschliessung des lautgrammatischen gesetzes aus dem lebendigen sprachgut. Das wesen der (ə)-haltigen silben wurde dabei besonders klar gelegt.

Noch sei erwähnt, dass mir die erfahrung angezeigt erscheinen liess, im zweiten, ja selbst noch im dritten unterrichtsjahre dann und wann eine kurze, wiederholende lautschulung vorzunehmen, da gewisse schüler bei bildung mancher laute, besonders bei (*b*, *d*, *g*), und sogar bei den leichteren (*v*, *z*, *ž*) sich gehen liessen — dem hange zur trägheit nachgebend, die gerade in diesen lebensjahren (13—14) den lerner so gern beschleicht. Da wurde denn zwischen hinein wieder einmal stramm gedrillt, sogar an einzellauten bezw. einzelartikulationen, um die knaben an ihre pflicht zu gemahnen, und dieser rippenstoss that noch immer vortreffliche dienste. —

Damit bin ich zum abschluss des eigentlichen lautschulungskapitels gelangt. Dasselbe musste ausführlich erörtert werden, da es ein ungefähres gesamtbild geben sollte von den mannigfachen übungen, die man vorzunehmen hat, sowie von den lehrreichen erfahrungen, die zu sammeln sich ausgiebige gelegenheit bietet, wenn die widerstrebenden sprechorgane des schülers, die bisher ganz andere bahnen gewöhnt waren, den neuen bedingungslos dienstbar und gefüge gemacht werden, auf die neuen gleichsam eingefahren werden sollen. Dies aber kann eben *nur* geschehen auf der breiten, sicheren grundlage planmässiger schulung, einer grundlage, die nicht wankt und allein geeignet ist, den weiterbau wirksam zu stützen.

Die lautschrift.

a) *Grundsätzliches.* Streng genommen sollte nun die rein lautliche schulung lediglich vor sich gehen können durch das *ohr.* Und sie *könnte* es in der that, ähnlich wie z. b. die auffassung der laute in der kindheit fast lediglich durch den gehörsinn vermittelt wird. Allein die frühe kindheit unterscheidet sich in zwei punkten wesentlich von der schulknabenperiode: es steht ihr viel mehr zeit und ein noch viel wirksameres, weil naiveres nachahmungsvermögen zu gebote. Wir müssen daher ein *abgekürztes* verfahren einschlagen. Dies geschieht, indem wir die raschere erfassung des rein lautlich dargebotenen ermöglichen durch zuhilfenahme des *gesichtssinnes*, mit anderen worten: *indem wir die nur durch das gehör erfassbaren laute oder lautgruppen zugleich auch durch sichtbare zeichen versinnbildlichen.* Denn für die fassungskraft des zehn-, zwölfjährigen schulknaben, der mit dem fremden klange *allein* nur schwer sich abzufinden vermag, bedarf es notwendig dieser hilfe. Er braucht für den anfang etwas konkretes, eine greifbare stütze, woran er sich hält.

b) *Wie ich zur lautschrift kam.* Das soeben ausgeführte erkannte ich beim erstmaligen anfangsunterricht, wo es galt, zunächst erfahrungen zu sammeln, keineswegs so klar, wie es jetzt vor mir steht; denn es musste ja damals erst eine art tastversuch gemacht und vermöge dieser mehrfach wiederholten experimente zur klaren methodischen erkenntnis fortgeschritten werden. Lautschrift im *unterricht* zu gebrauchen, lag zunächst nicht in meiner absicht: ich wollte *abwarten.* Ich erinnere mich nicht, in meinen lautkundlichen arbeiten jemals eine bestimmt ausgesprochene meinung über die zweckmässigkeit des schulunterrichtlichen gebrauchs der lautschrift vertreten zu haben: ich zog es vor, die notwendigkeit abzuwarten, in der wichtigen frage stellung nehmen zu *müssen.* Diese notwendigkeit ergab sich mit der durchführung des anfangsunterrichtes von selbst; und zwar geschah dies *so.* Die Löweschen texte (leseb.[1] s. 54–55, etwa *A–D*) wurden mehrere wochen lang bei geschlossenen büchern vorgetragen, übersetzt, geübt und, wo immer möglich, wie z. b. bei stück 1, *A–D* unmittelbar auch auf die anschauung bezogen. Das letztere half allerdings etwas, aber nicht genug. Es fehlte diesen tastenden erstlings-

lernern sichtlich an etwas greifbarem, um die aussprache festzuhalten und zu hause zu üben. Ich kann nicht sagen, dass sie dieser unterrichtsbetrieb langweilte; aber sie fanden die sache schwer, oder, um mit einem hübschen bayrischen provinzialismus zu reden, »sie thaten sich hart«. Da musste nun unbedingt abhilfe geschafft und den schülern ein graphisches sinnbild als halt geboten werden. Natürlich lag der gedanke am nächsten, der lautlichen übung eines stückes sogleich die gegenüberstellung der gebräuchlichen »rechtschreibung« folgen zu lassen. Dies wurde gethan und — dem versuche folgten die denkbar schlechtesten erfahrungen: der schüler war gewöhnt, genau zu hören, so zwar, dass er die zahl der laute eines gesprochenen wortes der fremdsprache genau anzugeben vermochte — und nun sollte er sich eine schreibung merken, die so wenig dem klangbilde entsprach! Er wurde geradezu verdutzt, verwirrt und hatte, völlig begreiflicherweise, ernstliche mühe, auf grund dieses »orthographischen« zerrbildes die rechten lautwerte festzuhalten. Er, der in dem einfachen lautworte (*sɔm*) völlig sicher *drei* laute unterschied, sollte sich dazu ein ballastisches ding *sommes* merken, in welchem (ɔ) falsch dargestellt und die letzten drei schriftzeichen zu viel waren. In (*kɛl*) = *quelles* [*sont les parties principales* etc.] sah er mühelos ein, dass er ja weder *q* noch *u* noch eines der beiden *e* noch *ll* noch *s* spräche, weshalb frühzeitig in ihm die erkenntnis aufdämmern musste, dass eine *derartige* versinnbildlichung des lautwortes eine gar ungereimte sache sei. Für das lautwort (*kɔmã*) ferner, in dem er bewusst *vier* laute sprach, sollte ihm als graphische stütze ein ding *comment* dienen, bei welchem von den schriftzeichen weder *c* noch *o* noch *e* noch *n* noch *t* den ihnen zukommenden lautwert hatten und ein *m* zu viel war. Zur lautform (*ã:tu:re*) (imp. 3. pers. plur.) = *fünf* lauten sollte er sich *elf*, meist verkehrte, zu (*aple*) p. p. fém. pl. = *vier* lauten, *acht* schriftzeichen merken; und so in hundert anderen fällen. Man fühle nur einmal mit diesem unbeholfenen anfänger und begreife nun, wie er an *dieser* »hilfe«, die ich ihm mit guter, ehrlicher absicht geboten, ernstlich irre werden *musste*. Nach solchen erfahrungen war ich förmlich dazu genötigt, mit diesem irreführenden ballast aufzuräumen, diesen orthographischen hemmschuh zunächst zu beseitigen und mich schleunigs

nach einer anderen hilfe umzuschauen. Um jedes stück- und flickwerk zu vermeiden, konnte diese aber nur noch *eine* sein: eine *radikale*! Daher setzten wir nun für jeden *einfachen* laut dreist ein selbstgewähltes, *einfaches* zeichen und für *denselben* laut immer nur *dasselbe* zeichen, um einen sicheren anhaltspunkt zu haben zur häuslichen wiederholung der in der schule geübten laute. Mit anderen worten: wir waren so zur *lautschrift* gelangt und zwar naturgemäss, folgerichtig, notwendig, unausweichlich.

c) *Die beste schullautschrift.* Hiermit ist zugleich die frage nach der besten schullautschrift beantwortet. Es kann eben nur diejenige sein, welche für einen bestimmten einfachen laut immer nur *ein* und dasselbe einfache zeichen verwendet, und diese zeichen möglichst dem römischen alphabet, als eine dem schüler bekannte sache, entlehnt. Jede andere umschrift ist wissenschaftlich unhaltbar und praktisch verfehlt.

Das zusammenlesen bezw. das schmieden der erforderlichen lautzeichen war rasch und mühelos geschehen, denn für den laut (*b*) z. b. wurde einfach das alphabetische zeichen *b* beibehalten, für stimmloses (*s*) *s*, für (*f*) *f*; ferner blieben *r*, *l*, *m*, *n*, *p*, *t* u. s. w. Nur für *die* laute, für welche im lateinischen alphabet ein einfaches zeichen nicht vorhanden oder die dem französischen lautsystem allein eigen sind, mussten teils neue zeichen gewählt (vgl. *š*, *ž*), teils mussten hilfszeichen zu den bestehenden geschaffen werden (vgl. die tilde zu den nasalvokalen; *ã*, *õ* etc.). Um es kurz zu sagen: es wurde im grossen ganzen jene verständige lautschrift aufgenommen, deren sich seit jahren die zeitschrift *Le Maître Phonétique* mit vorteil und erfolg bedient. Welche dienste sie mir leistete, soll sogleich gezeigt werden.

d) *Erfolg der verwendeten lautschrift.* Der erfolg war einfach *verblüffend* — ich bin weit entfernt, zu übertreiben! Während nämlich die schüler mit der einübung und bewältigung der lauttexte bisher die grösste schwierigkeit hatten, lernten sie dieselben *nun*, d. h. mit hilfe der umschrift, die sie ja laut für laut und wort für wort *vor ihren augen an der tafel entstehen sahen*, geradezu *fabelhaft rasch und sicher.* Von einer irgend nennenswerten schwierigkeit im lesen dieser umschrift — und ich bin auch in dieser beziehung nicht ohne grundehrliche

zweifel am erfolg an die arbeit gegangen — konnte *gar nicht die rede sein.* Ja, die schüler befreundeten sich derartig mit diesen vielgeschmähten »hieroglyphen«, dass sie sämtlich um die lautschrift baten, wenn ich nach den ersten monaten des anfangsunterrichts absichtlich einmal den versuch machte, die lautliche einübung eines sprachstückes unmittelbar an dessen »recht«schriftliche form anzuschliessen. Diese wichtige erfahrung — und ich halte das für wohl bemerkenswert — wurde in *A, B und C übereinstimmend* gemacht. Kein einziger der schüler dieser drei anfängerklassen (120 an der zahl!) hat sich auf wiederholte aufforderung, »wem die lautschrift bei der erlernung ein *hindernis* oder eine *belastung* sei, es offen und ehrlich zu sagen«, *jemals beklagt*; dagegen meldeten sich alle wie ein mann, und thaten dies mit fröhlichen, überzeugten gesichtern, als sie gefragt wurden, wem sie eine *hilfe* sei. Die klassen zeigten interesse an der sache und eine derartige freude daran, dass verschiedene schüler in ihren mussestunden freiwillig versuchten, neue leichte stücke in lautschrift umzuschreiben.

Eine ganze sammlung solch freiwilliger schülerarbeiten, die meist von recht gutem lautlichen verständnis zeugen, befinden sich als eigenartige pädagogische beweisstücke in meinem besitz.[1] Ist denn aber dieser muntere selbstbethätigungstrieb des schülers nicht ein köstlicher gewinn? Ist es nicht ein unwiderleglicher beweis dafür, wie dankbar er war für die darbietung einer so wirksamen lernhilfe? Ist es nicht klar, dass hier die lautschrift in dem kampfe zwischen sein und nichtsein glänzend gesiegt hatte?

e) *Methodische darbietung der lautschrift.* Das stück wurde bei geschlossenen büchern satzweise vorgesprochen, sehr langsam zunächst und *stets sehr deutlich artikulirt.* Gewöhnlich wurden die sätze erst in sprechtakten vorgeführt, also z. b. (Löwe, p. 54, C): (*lę parti ˈprɛ̃:sipal*) | (*d-œ̃ bɑ̃ deˈkɔl*) | (*sɔ̃ la taˈblɛt*), | (*lę: ˈka:z*) | (*e-lə ˈsjɛ:ž*), später, in rascherer rede: *e:l ˈsjɛ:ž*); dann im zusammenhang. Hierauf deutsche übertragung; mehrfache langsame wiederholung des französischen satzes.

---

[1] Leider bin ich in diesem besitze nun um ein wertvolles stück geschmälert worden. Man vergl. hierzu meine in diesem hefte enthaltene »erklärung«.

Nun begann die eigene lautarbeit der schüler. Erst wurden die freiwilligen daran genommen (an denen es nie fehlte!), dann einige der übrigen, dann die ganze klasse, die unnachsichtlich so lange gedrillt wurde, bis die lautreihe (der satz) vollkommen glatt und lautrichtig herunterlief. Hierauf wurde sogleich das ganze an der tafel in lautschrift festgelegt. In dieser weise satz für satz weiter, so viel sich eben innerhalb einer unterrichtsstunde bewältigen liess. Die schüler trugen die umschrift in ihr übungsheft ein, um feste anhaltspunkte zu haben für die häusliche wiederholung, die allen zur ernsten pflicht gemacht wurde. Die nächste stunde alsdann erst tüchtige wiederholung seitens einzelner, um zu ermitteln, inwieweit die häusliche einprägung geschehen; dann nochmalige fleissige durchnahme mit der ganzen klasse. Hierauf zu den weiteren etappen des verfahrens, wie sich dieselben in meiner eingangs erwähnten schrift dargestellt finden.

Soweit die lautliche bezw. lautschriftliche darbietung in betracht kommt, wurden alle stücke bis nr. 12, s. 59 in dieser weise behandelt. Von nun ab konnte bei den schülern schon eine gewisse selbständigkeit vorausgesetzt werden, sodass fortan nur noch diejenigen stellen zur lautschriftlichen darstellung kamen, welche besondere schwierigkeiten boten, beispielsweise von nr. 13, s. 60, letzter absatz: *Depuis ce temps-là etc.* Später, etwa nach dreivierteljährigem unterricht, konnten auch *diese* hilfen immer spärlicher werden, so dass zuletzt nur noch solche wörter oder ausdrücke für die umschrift übrig blieben, die von besonderer schwierigkeit waren oder sonst irgend ein lautliches sonderinteresse boten. Diese praxis wurde auch durch die folgenden jahrgänge bis zum heutigen tage (ende des vierten jahrgangs) mit erfolg gehandhabt; dabei zeigte sich die erfreuliche thatsache, dass diese einzelfälle immer seltener wurden.

f) *Welches »standard« wurde zu grunde gelegt?* Wie schon früher bemerkt, das *gebildete sprech*französisch, und zwar für die unter- und mittelklassen, da ich voll und ganz auf dem standpunkte der *Association phonétique des professeurs de langues vivantes* stehe, die als obersten ihrer grundsätze aufstellt: *Ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage de tous les jours.* Im grossen ganzen wurden als

grundlage die natürlichen sprechformen unseres *Elementarbuchs* gewählt, jedoch unter ausschluss der sehr freien und in rascher rede gebrauchten. Auch wurde immer (*il*) gesagt statt (*i*). Die mehr theoretischen formen des litterärfranzösischen bezw. des höheren vortragsstiles mit ihrer weit grösseren anzahl willkürlicher, weil in bewusster anlehnung an die schriftform gebrauchter »bindungen«, werden in den oberklassen (kursus V und VI) geübt werden. Im zweiten halbjahr von IV wurde bereits ein anfang damit gemacht; doch werden diese litterärformen mit denen der freien natürlichen rede fleissig verglichen und dabei der unterschied zwischen beiden festgestellt.

g) *Der wahre wert der lautschrift.* Dass man mich recht verstehe: ich bin der letzte, den wirklichen nutzen, welchen die lautschrift bietet, zu unterschätzen, aber sicherlich *überschätze* ich ihn auch nicht. Es ist unerlässlich, das der eigentliche wert derselben klar erkannt und scharf umgrenzt werde. Das sog. lautzeichen ist eben ein *schrift*zeichen wie ein anderes, ein sinnbild des lebendigen lautes, den es darstellen soll. Da nun dieses papierne zeichen keinerlei klangliche wirkung haben kann, so ist es auch unfähig, mir den unterliegenden laut in seiner eigenartigen klangbeschaffenheit beizubringen. Kein schrift- oder lautzeichen der welt, und wäre es noch so geschickt gewählt, noch so fein durchdacht, ist imstande, mich einen laut *völlig national*, *völlig klanggenau* nachahmen zu lehren, den ich nie gehört. Es wäre schier ein wunder! Aber *eins* thut das gutgewählte lautzeichen mit aller sicherheit: es hilft, wie sonst nichts mehr, den bereits gehörten und gewöhnten laut festhalten, hilft ihn *leicht* und *sicher reproduziren*. Also erst das lebendige, das vom lehrer deutlich vorgesprochene wort, dann die einzig richtige graphische versinnbildlichung durch eine verständige lautschrift. Im übrigen kann sie nur noch die akustische auffassung eines künftig zu hörenden lautes, besonders durch nähere beschreibung unterstützt, in förderlicher weise *vorbereiten*; allein dies streift bereits das gebiet der wissenschaftlichen lautkunde und kann füglich hier übergangen werden. Mehr dürfen wir von der lautschrift nicht erwarten: *denn mehr kann sie nicht leisten.* Aber die hilfe, die sie wirklich gewährt, ist gross genug, um dieses vortreffliche lehrmittel so zu würdigen, wie es dasselbe verdient.

Nachdem ich mir nun aus reichlicher erfahrung ein sicheres urteil selbst gebildet habe, soll mir keiner kommen und über die lautschrift mit überlegener spöttelei urteilen, am allerwenigsten der blinde, der von der farbe spricht: am allerwenigsten einer, der mit der lautschrift praktische versuche noch gar nicht angestellt hat. Leider gibt es ja noch so manche, die, sei es aus vorgefasster meinung, aus lauter theoretischer voreingenommenheit, sei es aus purem gefallen am widerspruch oder der eigenen unkenntnis eingedenk, mit wichtigthuerischem urteil über die vielgehasste umschrift kurzerhand absprechen. Mit diesem leichtfertigen gebahren wird der ehrliche kenner und forscher ernsthaft nie rechnen. Aber auch dem missvergnügten, der sich in der kunst lautschriftlicher schulung mit einem *miss*erfolge versucht hat, antworte ich: entweder du bist nicht mit der nötigen freudigkeit und ausdauer ans werk gegangen, oder du verstehst die lautschrift sachkundig nicht zu handhaben — oder beides. Das *eine* steht mir jetzt unumstösslich fest: die lautschrift ist ein feines, scharfes werkzeug; aber besser *keine*, als in der hand des *stümpers*. Der stümper schneidet sich mit dieser waffe ins eigene fleisch!

h) *Welch etwaigen nachteil hat die lautschrift?* Gleich werden hier wieder die unerfahrenen widersacher kommen; die unfähigen, die da fürchten, farbe bekennen zu müssen; die ewigen zweifler, die den mut nicht haben, einen kräftigen versuch zu wagen; die allzeit bedenklichen, die vor bedenklichkeit ihr lebtag nie zu einem frischen, fröhlichen »ich will« gelangen — sie alle kommen selband einher und beantworten sogleich die frage mit sieghafter überlegenheit: »Die lautschrift *belastet* und *verwirrt* den schüler!« ... So?! ... Ich — und *experto credo*! — weiss *nichts* davon. An meinen buben habe ich *nie* etwas von überbürdung oder verwirrung gemerkt, und *nicht einer* hat sich beklagt. Wie sollte dies auch möglich sein? Die lautschriftlichen bilder sind ja nicht etwas, das gelernt werden soll und muss, wie die graphischen der gebräuchlichen rechtschreibung. Es braucht nichts gemerkt zu werden, als das *eine* zeichen für den *einen* laut, obendarein zeichen, die dem schüler grösstenteils bekannt und geläufig sind. Das ist alles — die arbeit von kaum ein paar stunden. Dass aber die lautschrift den schüler *verwirre*, d. h. dass sie ihn in der raschen

aneignung der heutigen orthographie *störe*, davon kann überhaupt gar keine rede sein — und hier muss ich Quiehl, Klinghardt und einer reihe anderer kräftig beistimmen, die dies vor mir gleichfalls erlebt haben. Das gegenteil ist das richtige: die umschrift *fördert* ihn bei aneignung der »recht«schreibung; denn durch die lautliche sicherheit, die er durch die stramme lautschulung (bezw. lautschriftliche schulung) gewinnt, verbunden mit der aufmerksamkeit, welche er dem unterschied zwischen laut und schrift zuwendet, gelangt er bald dazu, eine ganze anzahl typischer fälle zu merken, in denen ein gewisser laut gewissen rechtschriftlichen formen zu entsprechen pflegt, beobachtungen also, die ebensovielen hilfen zur raschen aneignung der orthographischen bilder gleichkommen. Keine akademische erörterung dies, sondern wiederum ein stück aus der praktischen unterrichtserfahrung.

Nein! *wenn* die lautschrift einen nachteil hat, so kann dies nur ein ganz bedingter sein und nur in *dem* sinne zu verstehen, dass sie *zeitraubend* ist, sofern man nämlich, wie ich, keine gedruckten lautschriftlichen unterlagen hat, sondern genötigt ist, alle anfangstexte an die tafel zu schreiben. Es geschieht dann auch zuweilen, besonders ganz im anfang, dass einer oder der andere ein wort unrichtig abschreibt, z. b. den haken für das nasalvokalzeichen vergisst, also (ɔ) statt (ɔ̃) schreibt u. a.: trotzdem kam dies nur selten vor, da ich sehr deutlich und gross an die tafel schrieb, den schülern die äusserste sorgfalt bei der abschrift zur pflicht machte und die arbeiten öfters einer durchsicht unterzog. Gleichwohl halte ich es mit rücksicht auf die schöne zeit für dringend erwünscht, ein dutzend oder mehr anfangsstücke in lautlicher umschrift, *sauber* und *gross gedruckt*, in händen zu haben. Man hat dann immer noch die wahl, die ersten stücke vor den schülern an der tafel entstehen zu lassen. Dies würde sich sogar empfehlen; denn was vor den augen des jugendlichen lerners geschichtlich entstanden ist, *haftet*. Die anfängertexte in Löwe I, etwa s. 54—60 und s. 63 f. hätte ich längst in umschriftlichem druck festgelegt, trüge ich mich nicht mit der bestimmten hoffnung, dass das buch bald durch ein besseres (etwa Rossmann-Schmidt) vorteilhaft ersetzt würde.[1]

[1] Wozu neuerdings, dank der einsichtigen schulleitung, die beste aussicht vorhanden ist.

i) *Lautschema?* Schliesslich noch die bereits früher gelegentlich gemachte bemerkung, dass ich mich nicht habe entschliessen können, den schülern ein *vokal-* oder *konsonantenschema*, in welchem die laute nach gewissen phonetischen gesichtspunkten (artikulationsstelleu u. s. w.) eingeordnet sind, in die hände zu geben. In dieser beziehung werde ich wahrscheinlich in gegensatz treten zu allen bekannten schulphonetikern, oder doch zur überwiegenden mehrzahl derselben. Ich that dies deshalb nicht, weil mir die feinheiten lautsystematischer gruppirung in den anfangsunterricht nicht zu gehören scheinen und ich mir von denselben, nach reiflicher überlegung, einen *unmittelbar praktischen nutzen nicht versprach.* Es sind mehr oder weniger abstraktionen, die vom anfangsunterricht möglichst ferngehalten werden sollten. Gleichwohl wurde am ende des ersten jahres eine ganz einfache zusammenstellung der laute nach konsonanten, halbkonsonanten und vokalen gegeben, zugleich mit gegenübersetzung eines den schülern bereits bekannten orthographiewortes; z. b. *p* (*pas*), *b* (*bas*), *t* (*tante*), *d* (*dans*) u. s. w. Vgl. auch mein *Erg.-heft* zu Beyer-Passy, *El.-b.*, s. 75 f.

Diese einfache, ohne weiteres verständliche gesamtvorführung der fremden laute nach so ausgiebiger einzelübung machte den schülern grosse freude. In *A* bekundete einer derselben solchen gefallen daran, dass er mit einwilligung seiner eltern die übersicht durch den druck vervielfältigen liess und an seine mitschüler verteilte.

Übrigens soll ein lautschema, nach artikulationsstellen geordnet, den schülern auf die dauer nicht vorenthalten werden; doch gedenke ich dasselbe erst im fünften kursus zu geben, wo überhaupt eine planmässige übersicht über den ganzen grammatischen stoff der vorjahre zusammengebaut werden soll. Wahrscheinlich wird es sich empfehlen, eine der vorhandenen guten lauttafeln, etwa die Vietorsche, zu verwenden.

Hiermit seien auch die ausführungen über lautschrift geschlossen. Die beiden kapitel (»lautschulung« und »lautschrift«) haben eine besonders eingehende behandlung erfahren müssen, da nach dem heutigen stande unserer anschauungen über neusprachliche methodik die lautliche arbeit im anfangsunterricht den breiten raum einzunehmen hat, der ihr thatsächlich gebührt.

München. Franz Beyer.

BERICHTE.

SECHSTER NEUPHILOLOGENTAG ZU KARLSRUHE.

(Eignes stenogramm der *N. Spr.*)

[Den allgemeinen sitzungen des neuphilologentags am 15. und 16. mai ging eine *vorversammlung* voraus, die am 14. mai abends 8 uhr im kleinen saal der städtischen festhalle eröffnet wurde. Prof. K. Fr. Müller-Karlsruhe begrüsste die teilnehmer. Oberschulrat von Sallwürk-Karlsruhe teilte mit, dass prof. Neumann-Heidelberg aus dem vorstand ausgetreten sei. An seine stelle wurde prof. Stengel-Marburg gewählt. Den vorstand bildeten hiermit prof. Stengel (als universitätslehrer), oberschulrat von Sallwürk (als schulmann) und prof. K. Fr. Müller (als vorsitzender des neuphilologischen vereins in Karlsruhe). Die reihenfolge der zwölf angemeldeten vorträge wurde wie folgt festgesetzt, jedoch während der verhandlungen noch abgeändert; die nrn. 8. und 11. mussten aus zeitmangel wegfallen, nr. 4 kam in der nicht-offiziellen »reform«-versammlung am nachmittag des 16. mai auszugsweise zur mitteilung. Auch über diese reform-versammlung bringen die *N. Spr.* einen stenographischen bericht.

1. Prof. Stengel-Marburg: *Zu Friedrich Diez' gedächtnis.* 2. *Professor Scheffler-Dresden: *Bild und lektüre.* 3. Prof. Varnhagen-Erlangen: *Über miniaturen in einigen romanischen handschriften.* 4. *Prof. Müller-Mannheim: *Der französische unterricht am deutschen gymnasium.* 5. *Prof. Schröer-Freiburg: *Über neuere englische lexikographie.* 6. Prof. Sarrazin-Freiburg: *Neueres von und über Victor Hugo.* 7. Prof. Meyer-Freiburg: *Zur badischen volkskunde.* 8. Prof. Waag-Heidelberg: *Herders verdienste um die deutsche philologie.* 9. *Dr. Fr. Beyer-München: *Über lautschulung in meinem anfangsunterricht.* 10. *Oberlehrer Banner-Frankfurt: *Was muss zur künftigen gestaltung des neuphilologischen studiums geschehen?* 11. Prof. Böthlingk-Karlsruhe: *Über Shakespeare's »Sturm«.* 12. *Direktor Walter-Frankfurt: *Über schriftliche arbeiten im fremdsprachlichen unterricht nach der neueren methode.* — Die mit * bezeichneten, zumeist auf den neusprachlichen unterricht bezüglichen vorträge kommen in den *N. Spr.* zum abdruck.]

1. SITZUNG, DIENSTAG, DEN 15. MAI, VORMITTAGS 9 UHR.

Vorsitzender prof. Müller-Karlsruhe: Hochverehrte festversammlung! Das herzlichste willkommen biete ich Ihnen allen in dem augenblick, wo der 6. allgemeine deutsche neuphilologentag eröffnet werden soll. Eine kleine schar zwar ist es, die sich bei uns zusammenfindet[1], aber dennoch sind es leute, die voll und ganz der sache sich ergeben haben, der diese tage geweiht sind. Eine anzahl von ehrengästen dürfen wir in unserer mitte begrüssen, die uns zeigen, dass auch weitere kreise, vor allem die hohen behörden des staates wie der stadt sich interessiren für das, was vorgeht in unserem kreise. Neben einer anzahl kollegen, die aus nah und fern herbeigeeilt sind, die als neuphilologen der versammlung anwohnen, dürfen wir auch andere kollegen begrüssen, deren wissenschaftliche ausbildung und praktische bethätigung sie auf andere bahnen geleitet hat, die aber dennoch ein treuer sinn der zusammengehörigkeit, gleichviel, ob wir der antiken oder der modernen sache dienen, zu uns geführt hat. Ihnen allen unser herzlichstes willkommen!

Es ist der neuphilologentag, wie Ihnen bekannt ist, eine einrichtung, die nicht auf ein hohes alter zurückblicken kann. Erst zum 6. mal sammeln sich die neuphilologen, um gemeinschaftliche dinge zu besprechen, die ihnen im wissenschaftlichen studium und in der praxis begegnet sind, um über theorie und praxis in der schule einen austausch zu haben, wo jeder bietet, was ihm in den letzten jahren nach dieser richtung entgegengetreten ist. Befremden hat es manchen können, dass wir, die wir uns mit so grossem pomp neuphilologen nennen, uns in den hallen eines gebäudes vereinigen, in dem jeder stein uns predigt: hier ist es die klassische zeit, der diese räume geweiht sind, wo die wände mit dem schmuck, den sie tragen, uns verkündigen, dass einer andern kulturepoche diese hallen zugeeignet sind. Wo die steine so reden, könnten wir denken, wir seien nicht am richtigen fleck. Meine herren! Es ist wohl keiner unter uns, der nicht einer solchen pflegerin antiker geisteskultur, einer im geiste der antiken ehrlichkeit und einfachheit gehaltenen stätte seine edelste erziehung verdankt. Das gymnasium ist es gewesen, von wo das ganze geschlecht ausgegangen ist, das die neuere philologie begründet hat; im gymnasium haben wir den lebensodem geschöpft, der uns vor das katheder der universitäten geführt hat, um dort dem treu zu bleiben, was wir am gymnasium an gesitteter kultur geschöpft haben. Kein bruch besteht zwischen moderner und klassischer philologie. Die universitäten sind es zuerst gewesen, wo die forderungen der neuen zeit sich immer mächtiger vordrängten, wo sie wartung gefunden haben; sie haben es ermöglicht, dass ein lehrstuhl nach dem andern allmählich für neuere philologie sich erschlossen hat, dass in derselben weise, wie die klassischen philologen begeistert sitzen zu den

[1] Die teilnehmerliste wies 124 namen auf.

füssen ihrer lehrer, so jetzt auch hunderte von modernen philologen begeistert sitzen zu den füssen ihrer lehrer, die nicht minder begeistert sie einführen in die kultur der neueren völker. Vom gymnasium sind wir ausgegangen zu den universitäten, welche diese neuen disziplinen in den neuen körper der *universitas* aufgenommen haben. Von da sind wir ins leben gekommen, wo wir als neuphilologen, jeder in seiner art. wirken, aber dennoch nach einem ziele streben; der eine, der als licht der wissenschaft auf der universität wirkt, der andere, der in der schule arbeitet, der dritte, der durch wort und schrift das, was er in der schule erreicht hat, den andern kollegen mitteilt; sie alle gehen demselben ziele nach.

Der neuphilologentag hat sich nun seit einem dutzend von jahren zum echten mittelpunkte gestaltet, wo alle die verschiedenen geistesrichtungen zum lebendigen austausch kommen, wo von den führern des wissenschaftlichen lebens und den hinter ihnen folgenden, von demselben drange nach erkenntnis und idealen beseelten männern der schule ein fröhliches turnier ausgefochten wird. Aber es sind die kampfestage zugleich auch liebestage, freundschaftstage, nach denen die saat weit hinausgetragen wird in die herzen des volkes und der jugend. Was gibt es edleres, was für höhere ziele können wir uns denken, als, was wir kämpfend erreicht haben, auszulegen als köstliche saat in die herzen der zukunft, dass sie früchte trage, nicht materieller art, sondern geistiger, nicht bloss in allgemeiner weise, sondern auch in nationaler weise. Der neuphilologentag, der die sprache, die sitten, die geschichte, die einrichtungen moderner kulturvölker sich zur pflege und aufgabe gestellt hat, er ist ein nationaler tag. Der neuphilologische gedanke ist von dem gedanken an das vaterland getragen.

Aus alter vergangenheit haben wir die anregung zu unserer wissenschaftlichen arbeit geschöpft, für die zukunft sollen wir sie weiter tragen. Jahre hindurch ist es dem neuphilologentag gelungen, diesem ziele näher zu kommen, möge auch der heutige gesegnet sein. In derselben weise, wie der himmel ein einsehen gehabt mit dem heutigen tag, indem er die sonne leuchten lässt, so möge er auch unsere verhandlungen segnen für das junge geschlecht, das unserer sorge anvertraut ist.

Wir stehen ja nicht allein, meine herren, förderung und anregung wird uns von allen seiten zuteil. In erster linie muss ich des landesherrn gedenken, der seine huldvolle hand stets offen hat, wenn es sich darum handelt, die nationalen güter zu fördern. Leider ist es uns nicht vergönnt, ihn in unserer mitte zu begrüssen: wohl aber dürfen wir vertreter der grossh. regirung hier willkommen heissen, denen ich für ihr erscheinen und ihre huld für die philologischen bestrebungen unsern dank sage. Vertreten ist hier die stadt, die uns in so freundlicher weise willkommen geheissen, in deren mauern alles geboten wird, was eine stadt zu bieten vermag. Die schulpaläste, die Sie an allen ecken der

stadt stehen sehen, verkünden, dass man nicht nur mittel und wege hat, sondern dass vor allem auch in einer freidenkenden bürgerschaft mit humaner leitung an der spitze sich auch der sinn findet für die hohe ideale aufgabe, der die schule gewidmet ist. Dank müssen wir auch der behörde sagen, der der grösste teil der badischen kollegen unterstellt ist, es ist die badische oberschulbehörde.

Der grösste teil von Ihnen, verehrte kollegen, ist wohl schon im besitze der festschrift, wie sie schöner und interessanter wohl kaum gestaltet werden konnte. Es ist pflicht, den herren, die diese arbeit geschaffen haben, zu danken, sie gehören dem karlsruher neuphilologenverein an. Vor allem ist auch zu danken dem herrn hofbibliothekar, herrn hofrat Brambach, der von anfang an versprochen hat, zu thun, was geschehen könnte, um diesen tag zu fördern. Von allen seiten ist uns förderung zuteil geworden: auch von weit aussen sind uns zeichen der aufmerksamkeit zugekommen, und nicht in letzter linie möchte ich denen danken, von denen uns drucksachen zugegangen sind.

Eine andere reihe von gaben, aus denen die gunst, die uns widerfahren soll, zu erkennen ist, hat mehr zusammenhang mit dem unterhaltenden, dem gemütlichen teil unseres festes. Die besucher früherer neuphilologentage wissen ja, wie ein mitglied, ein herr aus unserer mitte, sich mit grösster opferwilligkeit es hat angelegen sein lassen, dafür zu sorgen. Auch unserem feste ist diese ehre widerfahren; auch diesem herren sage ich unsern dank.

Unter den vergnügungen muss erwähnt werden die morgige theatervorstellung, zu der, wie die herren wissen, uns die grossh. hoftheaterintendanz es ermöglicht hat, auch die frauen mitzunehmen.

Indem ich nicht bloss für diese vorstellung, sondern für den ganzen neuphilologentag glück wünsche; indem ich mich dem wunsche des herrn kollegen Römer von gestern voll und ganz anschliesse, dass jeder von uns ein maximum von geistigem, sittlichem, freundschaftlich-gemütlichem gewinn davontragen möchte, erkläre ich den 6. allgemeinen deutschen neuphilologentag für eröffnet. (Bravo!)

Geh.-rat Joos-Karlsruhe, direktor des oberschulrates: Hochverehrte versammlung! Vom obersten leiter des unterrichtswesens im grossherzogtum Baden, sr. exzellenz, dem minister der justiz, des kultus und des unterrichts, der heute von Karlsruhe abwesend, zu seinem lebhaften bedauern verhindert ist, Sie zu begrüssen, ist mir der ehrenvolle auftrag geworden, namens des unterrichtsministeriums die teilnehmer des 6. neuphilologentages herzlich willkommen zu heissen. Diesem grusse schliesst die behörde sich an, der ich selbst vorzustehen die ehre habe, der oberschulrat, welchem die leitung in den mittleren und unteren stufen übertragen ist. Die wahl der hauptstadt Badens als sitz für die tagung des allgemeinen deutschen verbands der neuphilologen war für uns um so erfreulicher, weil wir glaubten, darin eine gewisse anerkennung zu er-

blicken für die förderung, welche die badische unterrichtsverwaltung der pflege der neueren philologie angedeihen zu lassen schon seit einer langen reihe von jahren bestrebt war und künftig nach kräften bemüht sein wird. Mehr vielleicht und früher als andere teile des deutschen vaterlandes waren wir hier in Baden schon durch die geographische lage in der südwestlichen ecke des reiches und in einem lande, wo so viele gäste anderer nationen verkehren, auf die förderung des studiums neuerer sprachen angewiesen. Ein viel mächtigerer antrieb aber ist gekommen aus dem gang, welchen die entwickelung der wissenschaften und das höhere bildungswesen im lauf der zeit genommen haben. Das grosse gesetz der arbeitsteilung, dem die neue zeit ihre grossartigen errungenschaften vorzugsweise verdankt, ist auch auf dem gebiet der wissenschaften in kraft getreten. Die wissenschaft kann nur gedacht werden als ein gemeinschaftlicher besitz, als ein besitz der gesamtheit der wissenden: dem einzelnen ist nur vergönnt, einen teil dieser arbeit in besitz zu nehmen. Dieser anteil wird natürlich immer kleiner, je mehr die teilung fortschreitet. So ist die teilung auch fortgeschritten in den sprachwissenschaften, und die ursprünglich einheitliche philologie hat sich in neuerer zeit geschieden in alte und neue philologie. Beide zweige sind gleichberechtigt, beide gleich unentbehrlich; soll etwas gutes erreicht werden, so kann es nur durch das zusammenwirken beider geschehen. Wie die philologie so sind auch die anstalten, welche das hauptsächliche arbeitsfeld der philologie bilden, dem gesetz der arbeitsteilung verfallen: es sind die höheren unterrichtsanstalten, die wir in Baden haben. An die ursprünglich einzige art, das gymnasium, welches sich die aufgabe gesetzt, seine schüler in das geistesleben der alten welt einzuführen, an diese art von mittelschule sind im lauf der zeit unter dem einfluss einer immer fortschreitenden entwickelung der wissenschaften in der technik, im verkehr u. s. w. anforderungen neuerer art in einem umfang herangetreten, dass die alte gelehrtenschule diesen anforderungen nicht mehr genügen konnte, wollte sie die grundlage ihrer alten einrichtungen nicht völlig preisgeben. So sind anstalten entstanden, welche den bestrebungen der neueren zeit in umfassenderer weise als das gymnasium gerecht zu werden im stande sind. Dieses konnten sie nur, wenn sie aus ihrem unterrichtsstoff dasjenige, das den hauptbestandteil des gymnasialunterrichts bildete, entweder zum erheblichen teil oder ganz ausschieden, wie das realgymnasium und die realschule. Gleichwohl wird man nicht sagen können, dass die schüler der realanstalten ausgeschlossen seien von dem erbe, das die alte kultur hinterlassen hat. Sie empfangen ihren anteil auch, allerdings mittelbar aufgenommen durch den stoff, den die neuphilologische lehre darbietet. Darum kann man wohl sagen, dass auch die bildung, die die realmittelschulen vermitteln, allgemeine bildung sei Man wird nicht für unberechtigt finden können, dass den realmittelschulen die wertschätzung gewährt werde, wie sie die andern geniessen, eine wertschätzung, die sich ausdrückt in einem gleichen umfang der

berechtigungen, wie sie die gelehrtenschulen bisher genossen haben. Ich will auf diese frage nicht näher eingehen: es möge mir nur gestattet sein, zu erinnern, dass vor wenig wochen in der badischen kammer diese frage zur sprache kam, und dass kein widerspruch gegen diese ansicht vorhanden war, und dass aus diesem anlass von der obersten leitung der unterrichtsverwaltung erklärungen abgegeben worden sind, die keine gegenteilige ansicht erkennen liessen. Es wäre vielleicht voreilig, wenn man daraus den schluss ziehen wollte, die gleichstellung der realanstalten mit den andern gelehrtenschulen stände unmittelbar vor ihrer lösung. Einmal ist dies eine frage, an der auch andere verwaltungen mit interessirt sind, bei der die unterrichtsverwaltung allein nicht massgebend ist; dann kann auch Baden für sich allein nicht vorgehen. Indessen ist die frage, die ich zu berühren mir erlaubt habe, eine solche, die durch ihr eigenes schwergewicht mit der unwiderstehlichen macht eines naturgesetzes sich durcharbeiten wird. Hierzu wird ohne zweifel die thätigkeit des neuphilologentages das ihrige beitragen. Ich schliesse mich dem vorredner an, indem ich dem wunsche ausdruck gebe, es möchten die arbeiten des neuphilologentages einen gedeihlichen fortgang nehmen und gute früchte bringen. Mögen Sie auch, meine herren, wenn Sie nach beendigung Ihrer arbeiten in die heimat zurückkehren, eine freundliche erinnerung an die tage in Karlsruhe mitnehmen. Seien Sie uns also nochmals herzlich willkommen! (Bravo, bravo!)

Bürgermeister Siegrist-Karlsruhe: Hochverehrte festversammlung! Mir ist der ehrenvolle auftrag geworden, den herren teilnehmern des 6. allgemeinen deutschen philologentages den herzlichsten willkommengruss der stadt Karlsruhe zu entbieten.

Die stadt Karlsruhe rechnet es sich zur hohen ehre an, von Ihnen zum ort Ihrer diesjährigen beratungen erwählt worden zu sein, und mit aufrichtigem vergnügen nehmen wir wahr, dass Sie sich durch das herrliche maiwetter nicht haben abhalten lassen, in stattlicher anzahl zu ernster arbeit zusammenzutreten. Was wir Ihnen an äussern genüssen bieten können, ist freilich recht bescheiden; aber davon dürfen Sie überzeugt sein, dass die städtische verwaltung Karlsruhes Ihren bestrebungen das wärmste interesse und die vollste sympathie entgegenbringt. Dürfen wir doch in Ihnen, geehrte herren, die vertreter eines zweiges der modernen wissenschaft begrüssen, den wir in ganz hervorragendem mass für geeignet halten, belebend, fördernd und veredelnd auf das geistesleben unserer heutigen zeit einzuwirken; denn Ihre wissenschaft hat zum gegenstand ihrer arbeit erkoren das wichtigste ausdrucksmittel des menschlichen geistes in seinen lebendigen formen, denjenigen formen der sprache, in welchen die gesamte moderne kultur ihren ausdruck findet. Sodann begrüssen wir Sie, meine herren, als unsere unentbehrlichen mitarbeiter auf dem hochwichtigen praktischen gebiet der schule. Es ist kein zufall, dessen darf ich Sie versichern, wenn Sie allenthalben gerade die vertretung der städte einstehen sehen für die

höhere wertschätzung der neueren sprachbildung, wie überhaupt für eine gestaltung unserer mittelschulen, welche in höheren grad, als es lange zeit geschehen und zum teil jetzt noch der fall ist, den praktischen anforderungen des heutigen lebens rechnung trägt. Die vertretungen der gemeinden, beruhend auf selbstverwaltung der bürger, stehen in engster berührung mit dem geistigen und wirtschaftlichen leben unseres volkes, und daraus schöpfen sie unmittelbar kenntnis von den anforderungen, welche das öffentliche leben wie der kampf ums eigene dasein in heutiger zeit an jeden einzelnen stellt. Diesen anforderungen aber muss sich unserer überzeugung nach die schule auf dem gebiet der sittlichkeit, des wissens anzupassen bestrebt sein, wenn sie ihrer hohen aufgabe auf die dauer gewachsen sein will. Wenn somit Ihre wissenschaft und Ihre bestrebungen in engstem zusammenhang stehen zu dem wichtigen gebiet unseres eignen wirkungskreises, so brauche ich Sie, geehrte herren, unserer sympathie für Ihre heutige hier eröffnete versammlung nicht noch besonders zu versichern. Ich gebe derselben gerne ausdruck mit dem wunsche, dass Ihre hiesige tagung von gutem erfolge für Sie sein möge. Ich schliesse mich auch dem wunsche des geehrten herrn vorredners an, dass Sie aus der stadt Karlsruhe nach vollbrachter arbeit nicht scheiden mögen, ohne in die heimat angenehme erinnerungen mitzunehmen, die Sie gern und freudig an die residenz des badischen landes und die in ihr verlebten tage zurückdenken lassen. (Bravo, bravo!)

Vors. prof. Müller: Meine herren, ich habe nur mit kurzen worten noch den herzlichsten dank des neuphilologentages auszusprechen den beiden herren gegenüber, die im auftrag sowohl des grossen kreises, des staates, als auch der stadt uns hier begrüsst haben. Die wünsche, die sie ausgesprochen haben, sind auch voll und ganz die unsern. Wenn der neuphilologentag durch seinen ganzen verlauf, nicht bloss durch die wissenschaftlichen verhandlungen, sondern durch das, was mehr das vergnügen und den gemütlichen teil anbetrifft, Ihnen unvergesslich bleiben wird, so ist das nicht das werk des vorbereitenden ausschusses, sondern das werk der thatkräftigen materiellen unterstützung, die sowohl vom staat als auch der stadt dem neuphilologentag zu teil geworden ist. Nochmals herzlichsten dank! Ich erteile nun herrn prof. Stengel-Marburg das wort zu seinem vortrag.

[PROF. STENGEL: *Zu Diez' gedächtnis.*[1]]

Vors. prof. Müller: Die versammlung hat schon aus eigener initiative den warmen dank ausgedrückt für den so pietätvoll gezeichneten vortrag, den wir aus dem munde des herrn prof. Stengel über den altmeister der romanischen philologie gehört haben. [Der redner richtet die anfrage an die versammlung, ob jemand zu dem vortrag das wort zu ergreifen

[1] Wir verzichten hier auch bei den nicht in den *N. Spr.* erscheinenden vorträgen auf eine inhaltsangabe, da sie alle voraussichtlich in kurzem gedruckt vorliegen werden.

wünscht, und bittet alle, die bei irgend einem anlass zu reden wünschen, dafür zu sorgen, dass ihre namen in der aufliegenden rednerliste verzeichnet werden. Da sich niemand zum wort meldet, so erteilt er herrn prof. dr. Scheffler-Dresden das wort.

Prof. Scheffler: *Bild und lektüre.*[1]]

Direktor Walter-Frankfurt: Wir sind dem herrn prof. Scheffler zu dem allergrössten danke verpflichtet, dass er uns in ein gebiet hineingeführt hat, das von so ausserordentlichem wert für den fremdsprachlichen unterricht ist. Wir bedauern, dass wir keine mittel zur beschaffung derartiger werke haben. Die mittel, die wir zur verfügung gestellt bekommen, sind immer so gering, dass wir grössere ausgaben damit nicht bestreiten können. Es würde eine angenehme und dankenswerte aufgabe des neuphilologentages sein, wenn im anschluss an den vortrag hervorgehoben würde, welche ausserordentliche bedeutung diese hilfsmittel haben, und dass es wünschenswert wäre, wenn in weitgehender weise zu diesem zwecke mittel zur verfügung gestellt werden, um den einzelnen schulen diese werke zugänglich zu machen. Wenn sich verschiedene schulen zusammen bereit erklären, derartige werke zu nehmen, so würde sich mancher verleger zu billigeren preisen herbeilassen. Es wäre gut, wenn wir am heutigen tage recht deutlich zum ausdruck brächten, dass es für den unterricht in den neueren sprachen unerlässlich sei, moderne anschauungsbilder zu besitzen, und wenn wir unsere behörden bäten, besondere mittel für diese zwecke einzusetzen, da derartige anschaffungen von den laufenden mitteln nicht bestritten werden können. Ich möchte bitten, dass die herren, welche den vortrag des herrn prof. Scheffler so beifällig aufgenommen haben, sich dahin aussprächen, dass wir dringend wünschen, dass im interesse der weiterbildung und vertiefung des unterrichts in den neueren sprachen von den städtischen bezw. staatlichen behörden die dazu nötigen mittel in freigebigster weise zur verfügung gestellt werden möchten. (Bravo, bravo!)

Vors. prof. Müller: Herr prof. Scheffler wird Ihnen eine resolution vorschlagen mit bezug auf das, was im vortrag enthalten ist, und auch mit bezug auf die warme empfehlung durch herrn direktor Walter.

Prof. Scheffler: Ich habe in meinem vortrag, den Sie so warm aufgenommen haben, wie ich es kaum vermutet hätte, bei empfehlung von bildwerken stets den gesichtspunkt der billigkeit vorwalten lassen. Ich habe mir gesagt: 40 pf. für ein bild kann jede schule ausgeben. Ich habe auch auf andere werke hingewiesen, z. b. von Spamer, wo das bild 50 pf. kostet. Ich glaube, es ist nicht nötig, dass wir in unserer resolution sagen: »in freigebigster weise«, sondern bloss um eine bescheidene summe bitten. Wenn eine solche ein paar jahre eingesetzt worden ist, so ist es schon möglich, einen schönen stock dieser wichtigen anschauungsmittel zur verfügung zu haben. Ich bin der ansicht, die ich auch sonst

[1] Der vortrag kommt in dem vorliegenden heft s. 113 ff. zum abdruck.

immer im leben aufrecht halte, dass es besser ist, etwas mässiges zu verlangen, um sicher zu sein, dass es auch gewährt werden kann.

Prof. Beyer-München: Ich kann Ihnen bereits von einer schule berichten, wo diese anschauungsmittel eingeführt sind; es ist die schule, an der ich wirke, die städtische handelsschule in München. Auf meine veranlassung hin hat die direktion karten angeschafft. Ich möchte betonen, dass man nicht nur anschauungsmittel geschichtlicher, sondern auch beschreibender natur angeschafft hat. Ich habe schon längere zeit nach diesen karten unterrichtet. Ich kann nur sagen, dass ich ausserordentlich gute erfolge damit erzielt habe. Ich lade jedermann ein, nach München zu kommen und sich die sache anzusehen. Einer der herren ist ja in München, um sich das anzusehen. Unsere schule hat an anschauungsmitteln über 80 mark ausgegeben auf meinen vorschlag hin und wird noch sehr viel mehr ausgeben. Ich bin also entschieden mit dem vorschlag einverstanden und möchte noch betonen, dass man nicht nur bilder geschichtlicher, sondern auch beschreibender natur anschafft.

Prof. Scheffler: Ich habe vergessen zu sagen, dass in dem buch *Hundert jahre deutscher geschichte* sich ein ausgezeichneter plan von den feldzügen Napoleons befindet, der von dem kadettenkorps mit ausserordentlichem erfolg benutzt wird. Ich glaube, dass dieser plan von all den herren, die die feldzüge Napoleons lesen, ebenfalls mit vorteil benutzt werden kann.

Direktor Walter: Ich habe mir erlaubt, die resolution zu formuliren: »Auf grund des vortrags Scheffler erklärt der 6. neuphilologentag für ausserordentlich wünschenswert, dass zur veranschaulichung der kultur, der kunst und des modernen lebens fremder völker unsern schulen mittel zur verfügung gestellt werden, um die anschaffung authentischer bilder und anderer anschauungsmittel machen zu können.«

Geh.-rat von Sallwürk: Ich möchte dem beifügen, dass bei uns in Baden das schon längst geschieht. Wir unterrichten mit sehr gutem erfolg nach bildern, und die etatsmässigen einrichtungen sind derart, dass es uns möglich ist, das nämliche zu thun, was man für klassische sprachen thut, wie Sie an diesen wänden sehen. Wenn das beispiel nach aussen wirkt, soll es gut sein. Aus diesem grunde habe ich mir auch erlaubt, es anzuführen. (Ruf: Musterstaat! — Heiterkeit.)

Prof. Kühn-Wiesbaden: Ich habe nur eine kurze bemerkung zu machen. Eine karte befindet sich in Andrees handatlas: der plan von Paris aus dem jahr 1789. Dieser plan ist sehr nützlich bei der lektüre der französischen revolution. Ich habe einen primaner, der gut zeichnen konnte, gebeten, die karte zu machen; ich benutze sie nun schon seit 6 jahren.

Prof. Vietor-Marburg: Ich schlage vor, was mein freund Dörr eben scherzhaft ausgesprochen hat, ernst zu nehmen und in die resolution mit hineinzubringen, nämlich die berufung auf das beispiel in Baden; da-

kann nur kräftiger wirken. Ich möchte also bitten, hinzuzufügen: »wie in Baden schon geschehen ist.«

[Die resolution mit diesem zusatz wird einstimmig in folgender form angenommen:

»Auf grund des vortrags von prof. Scheffler-Dresden *Bild und lektüre im neusprachlichen unterricht* erklärt es der 6. allgem. neuphilologentag zu Karlsruhe für äusserst wünschenswert, dass — wie in Baden schon begonnen ist — den höheren schulen mittel zur verfügung gestellt werden, um die anschaffung authentischer bilder und anderer anschauungsmittel machen zu können behufs einführung der schüler in kultur, kunst und modernes leben der fremden völker.«

Nach einer halbstündigen pause werden die verhandlungen wieder aufgenommen. *Geh.-rat von Sallwürk* macht eine geschäftliche mitteilung über die theatervorstellung.

Der vorsitzende *prof. Müller* gibt das wort prof. Varnhagen aus Erlangen zu seinem vortrag.

Prof. Varnhagen: *Über miniaturen* etc.

Da niemand zu dem vortrag das wort ergreift, schlägt der vorsitzende *prof. Müller* vor, den vortrag von prof. H. Müller auf mittwoch früh zu anfang zu verlegen und die sitzung zu schliessen. Er fügt dann berichtigend hinzu, dass nach einem beschluss der vorversammlung der vortrag von dr. Banner-Frankfurt an den anfang der dritten sitzung gesetzt worden ist. *Geh.-rat von Sallwürk* will suchen für den ausgefallenen vortrag eine geeignete zeit zu finden. Hierauf erklärt der vorsitzende die erste öffentliche allgemeine sitzung für geschlossen.]

2. Sitzung, dienstag nachmittag 3 uhr.

[*Prof. Stengel-Marburg* eröffnet die sitzung, und prof. Schröer-Freiburg erhält das wort.

Prof. Schröer: **Über neuere englische lexikographie*.]

Prof. Stengel: Ich glaube, ich brauche den dank, den die versammlung durch den beifall dem redner ausgesprochen, nicht besonders zu bekräftigen. [Folgt aufforderung zur diskussion.]

Prof. Schipper-Wien: Ich glaube, man kann gewiss einverstanden sein mit den ausführungen, die prof. Schröer über die prinzipien der englischen lexikographie gegeben hat. Diese prinzipien sind von hervorragenden lexikographen Deutschlands eingehalten worden, unter andern von dem vortrefflichen Sachsschen wörterbuch. Es würde mich interessirt haben, auch von andern wörterbüchern etwas zu hören, vielleicht, wie herr prof. Schröer sich gegenüber dem doch weitverbreiteten amerikanischen wörterbuche stellt, umsomehr, als das Webstersche wörterbuch eigentümlichkeiten aufweist, die den deutschen wörterbüchern fehlen, und auch dem neuern grössern englischen von Murray: ich meine die bildliche darstellung von ausdrücken, für die sich schwer in wenig worten eine definition geben lässt. Es wird Ihnen allerdings sehr komisch

vorkommen auf den ersten blick; aber die sache hat durch den ausserordentlich anregenden vortrag, den wir das vergnügen gehabt haben zu hören, *Bild und lektüre*, ja eine ganz neue beleuchtung erhalten. Ich glaube, dass es wohl zweckmässig wäre, sich hierüber eine ansicht zu bilden, ob es nicht gut wäre, zur bildlichen bedeutung eines wortes die bildliche darstellung zu hilfe zu nehmen. Man würde über die bedeutung sofort klarheit gewinnen, wenn man das bild vor sich sehen würde. Ich glaube, dass die praktischen amerikaner dazu einen wink gegeben und bereits eingeführt haben, was wohl beachtung von seiten der deutschen lexikographen verdient. Das ist nur eine anregung, die ich zur weiteren erörterung geben möchte.

Prof. Waag-Heidelberg: Nachdem herr prof. Schröer die vorzüge des Flügelschen wörterbuches hervorgehoben hat, ist es nicht uninteressant zu hören, was prof. Neumann sagt über den unterschied zwischen Flügels und Murrays wörterbuche. Er behauptet, dass das Murraysche leichter zu benutzen ist, weil Flügels wörterbuch durch die fülle des stoffs den nachschlagenden überwältigt. Ich muss gestehen, dass ich herrn prof. Neumann beipflichten muss; es ist mir immer leichter gewesen, bei Murray etwas zu finden als bei Flügel. Neumann macht auf ein wort namentlich aufmerksam, auf das wort *account*. Ich finde die Murraysche einteilung besser als die von Flügel.

Prof. Schröer: Diese bemerkung ist eine art interpellation. Ich kann sagen, dass ich wegen der kürze der zeit auf die frage der praktischen einrichtung der wörterbücher für die benutzer nicht eingehen konnte: das ist eine sache, die auch wesentlich von den vorkenntnissen des einzelnen abhängt, wie dies oder jenes wort zu finden ist. Ob herr prof. Neumann ein wort früher oder später in dem einen finden wird oder nicht, das ist nicht die wissenschaftliche frage. Ich glaube auch, dass Murray in vieler hinsicht praktischer sein mag, wenn man etwas schnell finden will; auch der druck ist grösser. Auf diese dinge konnte ich bei der mir so knapp zugemessenen zeit nicht eingehen, wenn es aber gewünscht wird, auf diese fragen noch einzugehen, so bin ich gerne dazu bereit, da ich diese wörterbücher alle kenne.

Vors. prof. Stengel: Ich möchte den herren redner bitten, mit rücksicht auf die reiche tagesordnung davon abstand zu nehmen, da andere herren auch noch reden wollen.

Prof. Fels-Hamburg: Da herr professor Schröer auf die anfrage in betreff des Websterschen wörterbuches nicht geantwortet hat, so möchte ich mir eine antwort erlauben. Das Webstersche *Dictionary* ist von 1864 an, wo es von prof. Mann bearbeitet und mit etymologischen bemerkungen versehen worden ist, immer von neuem abgedruckt worden. Asher in Berlin hat den alten abdruck dieses *Dictionary* erworben und als neue auflage zu enorm hohem preise verkauft. Er hat dann hinterher den preis dieses wörterbuches wieder herabgesetzt. Diese bei Asher in Berlin erschienene ausgabe ist nur ein ealte auflage. Inzwischen hat

eine englische verlagshandlung eine neue drucken lassen. Die neue auflage, die vor drei oder vier jahren in England erschienen ist, unterscheidet sich von den früheren wesentlich dadurch, dass ein anhang in das ganze wörterbuch eingefügt ist. Im übrigen steht es nach allen anforderungen, die an ein englisches wörterbuch gemacht werden, und die von andern erfüllt sind, nicht auf der höhe. Wenn jemand ein englisches wörterbuch mit erklärungen und illustrationen will, so möchte ich eher auf das Ogilviesche *Dictionary* hinweisen als auf das alte Webstersche wörterbuch.

Vors. prof. Stengel: Ich habe den eindruck, dass sich die debatte vom gegenstand des vortrags verliert. Ich glaube, die grundsätze der ausführungen des vortragenden wären es, auf die wir in der debatte einzugehen haben, wenn dieselbe einen zweck haben soll, sonst würden Sie auf wünsche hinauskommen, die mit der sache in gar keiner verbindung stehen. Ich möchte bitten, dass die herren auf den *nervus rerum* eingehen. Jetzt möchte ich überhaupt vorschlagen, die diskussion zu schliessen. (Einverstanden!) Es folgt nun der nächste vortrag: Prof Sarrazin [*'saratsi:n*[1]]-Freiburg hat das wort. (Rufe: Sarrazin [*sarazɛ̃ !*]).

Im deutschen sprechen wir Sarrazin [*'saratsi:n*]. (Heiterkeit.)

[Prof. Sarrazin: *Neueres von und über Victor Hugo.*[2]

Wegen der kürze der zeit rät der vorsitzende, von einer diskussion abzusehen, macht geschäftliche mitteilungen und bittet herrn professor Meyer-Freiburg, das wort zu ergreifen.

Prof. Meyer: *Badische volkskunde.*

Der vorsitzende konstatirt den beifall der versammlnng und bedauert, dass für den nächsten vortrag des theaters wegen keine zeit bleibe. Damit wird die zweite öffentliche sitzung geschlossen.

Am abend des 15. fand die festvorstellung im grossh. hoftheater — *Hänsel und Gretel* und *Die Puppenfee* — statt, worauf noch eine gesellige vereinigung in der brauerei Schrempp folgte.]

3. öffentliche sitzung, mittwoch, den 16. mai morgens 9 uhr.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk [nach einer geschäftlichen mitteilung]: Ich möchte Ihnen die tagesordnung für heute proponiren, wie wir sie für richtig halten. Wir haben an und für sich ein reiches programm gehabt, aber ich habe das interesse der einzelnen ausgekundschaftet und habe gesehen, dass sich auf einzelne der angekündigten vorträge besondere aufmerksamkeit gewendet hat, und bin gebeten worden, dass bestimmte vorträge noch vorkommen möchten. Es sind die vorträge, die schon von mir an die spitze gestellt worden sind. Nur einen der herren musste ich

[1] Aussprachebezeichnung der *Assoc. phonétique.*

[2] Der redner bemerkt in den ersten worten zur grossen heiterkeit der versammlung, dass der dichter über den er sprechen wolle, im deutschen *'fiktor 'hu:ro:*, im französischen *viktɔ:r ygo* heisse.

bitten, von seinem vortrag abzusehen, welcher uns zwar grosses interesse geboten, aber zu viel zeit weggenommen hätte, es ist der herr prof. Böthlingk-Karlsruhe. Er versicherte mir, dass er unter einer stunde den vortrag nicht abmachen könne; ich glaube, dass das überwiegende interesse, das auf die andern sich konzentrirt, sich auf diesen verminderte. In folge dessen fällt dieser vortrag ganz aus. Wir haben dann die vorträge der herren Beyer, Walter, Banner; übrig bleibt uns dann der vortrag des herrn prof. Müller-Mannheim, der am ersten morgen vertagt worden ist. Der letzte erregt bei den badischen kollegen grosses interesse, und unter gewissen bedingungen können wir es fertig bringen, dass, unbeschadet der geschäftlichen verhandlungen, wir unser programm so abwickeln, dass nur ein vortrag germanistischer art, der von prof. Waag-Heidelberg ausfallen würde; den können wir nicht mehr vornehmen. Die dringliche bitte muss ich nun an die herren vortragenden richten, dass niemand mehr als 30 minuten spricht. Ich bitte die herren, ihre vorträge zusammenzuziehen und ihnen die gedrängte kürze zu geben, die den eigentlichen wert und reiz solcher vorträge ausmacht; denn für die debatte müssen diese und jene details aufbewahrt werden, und *der* schütze schiesst schlecht, der gleich beim ersten begegnen sämtliche pfeile verschiesst. Wenn sie uns versprechen, nicht mehr als 30 minuten zu reden, so bin ich überzeugt, dass wir die vorträge mit grossem interesse aufnehmen und nachher eine gedeihliche debatte daran anschliessen können. Um die sache zu beschleunigen, werden wir die beiden vorträge von prof. Beyer und direktor Walter unmittelbar hintereinander nehmen, sodass die debatte sich dann auf beide gleichzeitig bezöge; denn es sind sozusagen die beiden seiten des neueren schulbetriebs, das mündliche, phonetische, und das schriftliche, worüber wir uns mit der alten methode auseinander zu setzen haben. Herr direktor Walter hat mir versprochen, ausserordentlich kurz zu sein. Herrn prof. Beyer habe ich ersucht, seinen vortrag in 30 minuten abzumachen; da es sachen aus der praxis sind, so werden nachträglich fragen an die herren gerichtet werden, so dass sie noch vieles in der debatte anbringen können. Wenn die herren damit einverstanden sind, würde diese tagesordnung sich abspielen.

An zweiter stelle würde dann der vortrag des herrn obl. Banner kommen. Da tritt nun die frage an uns heran, ob wir eine pause machen wollen oder nicht; besser ist, wir machen sie nicht. Wer dem fleisch unterliegt, der weiss ja von gestern, wo der weg ist, auf dem er sich erfrischen kann. Nach abwicklung der geschäftlichen sachen können wir dann vielleicht noch den vortrag des herrn prof. Müller, der nur 35 minuten dauern soll, vornehmen. Dann könnten wir uns rühmen, ein ausserordentlich grosses programm abgewickelt zu haben.

Soeben kommt mir von herrn prof. Vietor noch eine geschäftliche mitteilung zu, dass einige herren, die der »reform« zugethan sind, sich heute nachmittag um 5 uhr im hotel Monopol zusammenfinden wollen. Wer sich für diese fragen interessirt, ist von herrn Vietor dazu eingeladen.

Herr prof. Beyer hat nun das wort.

[PROF. BEYER-MÜNCHEN: ***Lautschulung in meinem unterricht*[1].
Herr prof. Armbruster-Karlsruhe erhält das wort zu einer mitteilung wegen des ausflugs nach Baden-Baden, sodann direktor Walter-Frankfurt zu seinem vortrag.

DIREKTOR WALTER: ***Über schriftliche arbeiten im fremdsprachlichen unterricht nach der neueren methode*.]

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Meine herren, wir sind den beiden vortragenden zu sehr grossem danke verpflichtet für ihre an inhalt so reichen vorträge. Ich eröffne sofort die diskussion über die beiden; sie haben ja in einander übergegriffen. Es wird keine bedenken haben, wenn einer über diesen, der andere über jenen vortrag spricht. Ich bitte jedoch die herren, welche reden wollen, ihre namen deutlich anzugeben im interesse der stenographen und der reporter.

Reallehrer Ackerknecht-Stuttgart[2]*:* Ich möchte mir einige bemerkungen zu dem vortrag Beyer erlauben. Es ist freilich im neuen preussischen lehrplan angegeben, man solle keine phonetischen unterweisungen geben; ich glaube, dass diese bestimmung hauptsächlich deshalb gegeben worden ist, weil noch keine methodische behandlung der phonetik besteht. Wäre eine methode der phonetik vorhanden, so würde die sache sich günstiger machen; dass aber phonetische unterweisung entschieden notwendig ist, möchte ich an einem groben beispiel zeigen. Wenn z. b. ein schüler den sprachfehler des lispelns hat, dass er die zungenspitze zwischen die zähne bringt, so wird er durch das blosse vorsprechen und nachahmen diesen fehler nicht wegbringen; wenn ich ihm aber zeige, wo der fehler liegt, so kann der versuch nicht missglücken.

Auch was den gebrauch der technischen ausdrücke anbelangt, halte ich es nicht für gefährlich, wenn z. b. von »knackgeräuschen« gesprochen wird. Die fremden ausdrücke allerdings sollten vorsichtig gebraucht werden. Der erwähnte ausdruck jedoch würde die nationale färbung der aussprache angeben und deshalb im unterricht gut sein.

Ich möchte mich auch damit einverstanden erklären, dass in kurzen kommandowörtern die schüler bei phonetischen unterweisungen auf die fehler aufmerksam gemacht werden.

Ich möchte auch daran erinnern, dass gesagt worden ist, man solle bei dem stimmhaften *b* im anlaut ein *m* vor *b* üben u. s. w. Ich glaube, dass das sehr gefährlich ist, und man hört von berufener seite das immer noch.

Wenn wir unsere kinder beobachten, so sehen wir, dass sie diese französischen blählaute richtig erzeugen, sie verlernen sie aber nur wieder später. Es ist sache des lehrers, durch methodische kunstgriffe ihnen eine wirksame stütze zu bieten. Herr prof. Beyer hat allerdings mehr beispiele gegeben, wo das *b* als anlaut vorkommt. Es wäre am besten, wenn

[1] Abgedruckt *N. Spr.* II, s. 65 ff. und s. 136 ff.
[2] Vom stenographentisch aus kaum verständlich.

man zuerst diesen laut als im auslaut auftretend üben würde. Der erfolg der phonetischen übungen ist für die aussprache ein ganz bedeutender. Da möchte ich darauf aufmerksam machen, dass es wesentlich ist, den schülern eine stütze zu bieten dadurch, dass die reihenfolge, in welcher man ihnen die vokale einübt, geschickt geboten wird. So wird man vom tiefen *a*, das man leicht durch abwärtsdrücken der zunge herstellen lassen kann, wie es der arzt macht, zu den andern offenen lauten übergehen.

Zu dem, was über die nasenlaute gesagt worden ist, möchte ich auch eine bemerkung machen. Wir schwaben haben die eigentümlichkeit, dass wir jeden vokal nasaliren können. Da ist nun angeführt worden, das sei ein vorteil. Ich glaube das nicht. Unsere nasallaute sind so falsch und so unfranzösisch, dass das kein vorteil für uns ist. Wenn hingegen der norddeutsche sein verschluss-*g* weglässt, so spricht er einen bessern nasallaut als wir. Ich lasse meine schüler zuerst das tiefe *a* sprechen, dann *aŋ*, dann *ã*; dadurch wird er das gefühl der bewegung des gaumensegels bekommen, so dass er den französischen nasenlaut leichter aussprechen lernt. Natürlich sollte die phonetische unterweisung für jeden dialektbezirk eine andere sein. Der dialekt ist doch die muttersprache. Wenn jemand in seiner schrift sagt, es müsse so oder so gemacht werden, so ist das eine unbestimmte regel, da jeder dialekt eine besondere behandlung bei der einübung fremdsprachlicher laute bedarf. Herr prof. Beyer hat gesagt, im nasallaut *ẽ* liege ein offenes *ä*; ich glaube, dass das bei uns nicht der fall ist.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich muss den redner bitten, nicht auf phonetische wissenschaft einzugehen, sondern bei der praktischen phonetik in der schule zu bleiben. Meine herren, es ist eine grössere reihe von rednern eingezeichnet; es kommt auch ein antrag, der aber in sofern verspätet ist, als von uns in aussicht genommen worden ist, bei der debatte den ganzen vormittag uns ausserordentlich kurz zu fassen. Es ist von wichtigkeit, dass von den verschiedensten seiten dazu beigetragen wird.

Zur geschäftsordnung möchte ich ferner bemerken, dass geklagt wird, dass von verschiedenen seiten wenig verstanden werde Ich lade Sie ein, wenn Sie reden wollen, hier vorzutreten, dann können Sie allgemein verständlich werden.

Obl. Kreschiter-Berlin: Ich möchte beantragen, dass wir gleich die erste these verlesen und die diskussion darüber eröffnen, dann abstimmen und dann die andern thesen diskutiren; die diskussion könnte sich sonst zersplittern.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Meine herren, die thesen gehören nur zum zweiten vortrag, zum ersten habe ich keine thesen. Auf resolutionen lege ich nur dann einen wert, wenn sie mit primärer gewalt aus dem geiste der versammlung hervorgehen, ich möchte warnen vor diesem mechanismus der thesen. Thesen sind etwas ganz fürchterliches. Die thesen können nachher vorgenommen werden, wenn wir im allgemeinen

über die vorträge gesprochen haben. Thesen engen zu sehr ein; wir würden, wenn wir an die thesen gingen, nur über schriftliche übungen zu reden haben. Ich meine, Sie dürften es dem vorsitzenden überlassen, dass er derartige dinge von sich aus bestimmt. Zur tagesordnung kann ja immer gesprochen werden, aber es versteht sich von selbst, dass wenn ein vortrag gehalten wird, wir mit freiheit darüber sprechen können.

Obl. Keesebiter: Nach meiner ansicht können wir über beide vorträge reden; wenn aber thesen da sind, so müssen wir eben doch darüber zuerst sprechen.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Da ist meine mathematische ansicht anders. Wer zuerst thesen behandeln will, möge sich erheben. Minorität. Herr obl. Regel hat nun das wort.

Obl. Regel-Halle: Nur einige kurze worte möchte ich sprechen. Zuerst bin ich sehr einverstanden mit dem gesagten. Ich verstehe nicht, warum man nicht den ausdruck »reibelaut« so gut wie die ausdrücke »stimmhaft« und »stimmlos« gebrauchen soll. Ich bin sehr einverstanden mit dem, was uns herr direktor Walter vorgetragen hat. Ich wollte nur auf den einen punkt kommen, nämlich, dass man deutsch erzähltes wiedergeben lässt. Ich glaube, eine bessere übung ist, wenn ein bekannter stoff in französischer form erst geboten wird. Ich stelle die übung an, dass ich bekannte sachen von Schiller in der übersetzung von Regnier vorlese und dann sofort die arbeit anfertigen lasse. Das wird ganz vortrefflich gemacht, und meine mädchen haben mit vorliebe solche themata bearbeitet, während sie vor den grammatisch zugespitzten sachen sich scheuen und viele fehler machen. Ich kann bestätigen, die arbeiten sind meist befriedigend, wenn sie freie wiedergaben sind, und sehr schlecht, wenn sie übersetzungsaufgaben sind. Ich kann das aus meiner praxis sagen; ob das die behörde einsehen will oder nicht, das ist einerlei. (Grosse heiterkeit.)

Obl. Keesebiter: Der erste vortragende will wohl die phonetischen übungen an die lektüre angeschlossen haben. Was den zweiten vortrag betrifft, so hat es mich gefreut, dass das deutsche im französischen unterricht gänzlich gemieden werden soll. Das deutsche möchte ich ganz vermieden sehen. Ich bin gegenwärtig beschäftigt mit dem material über die frage, wie die französische umgangssprache in der schule einzuführen wäre. Ich hätte selbst darüber einen vortrag gehalten, aber als ich 12 angemeldet sah, habe ich darauf verzichtet. Ich beabsichtige die umgangsphrasen, die wir in der schule so oft wiederholen, z. b. »gehe an die tafel«, »setz dich« u. s. w. französisch einzuführen. (Rufe: Schon längst da! Schon alles dagewesen!) Was das schreiben an die wände betrifft, so möchte ich fragen, wie die sache praktisch ausgeführt wird. Wenn wir mit kreide schreiben, so liegt die gefahr nahe, dass wir die zimmerluft verderben; wir müssen auf die hygiene rücksicht nehmen.

Direktor Walter: Die wand ist mit schwarzer farbe hergestellt wie eine tafel.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich habe schon im jahre 1880 aufmerksam gemacht auf das, was ich in Belgien gesehen habe, wo die wände mit holzgetäfel versehen sind; das bestreichen geschieht mit schwarzer wasserfarbe. Fast die ganze klasse schreibt. Ich sah eine mathematische lektion in Brüssel, wo die schüler jeder an seiner tafel an der wand arbeiteten. An dieser belgischen schule war jedoch die bestimmung, dass in einer klasse höchstens 25 schüler seien. (Bravo, bravo!)

Prof. Beyer: Ich möchte zunächst kurz antworten auf das, was herr obl. Keesebiter gesagt hat. Es ist selbstverständlich, dass ich die lautschulung nicht vereinzelt vornehme; ich übe die laute im lautgefüge drinnen; aber das ist selbstverständlich, dass ich die einzelnen laute herausnehmen muss, aber immer aus dem lautgefüge, im anschluss an die lektüre. Ich würde das heute nachmittag vielleicht noch weiter ausführen, wenn es gewünscht wird. Die bezeichnungen, die kollege Regel angeführt, »reibe«- und »verschlusslaut«, das kann man zulassen, aber den ausdruck »explosiv« nicht. Dann komme ich auf das, was ein anderer herr gesagt hat: »knackgeräusch«. Das soll man ja vermeiden, die schüler können sich doch darunter nichts denken; aber die praktischen hilfen, die erwähnt worden sind: »nicht abhacken!« — das verstehen sie. Z. b. wenn der schüler spricht: *il 'a 'été*, und man ruft ihm zu: »nicht abhacken!«, so weiss er sofort, wo er gefehlt hat. Das sind berechtigte praktische hilfen. Was das lispeln betrifft, so möchte ich nur anführen, dass ich einen geheilt habe, der lispelte. Ich habe ihn vorkommen lassen, habe ihm den fehler erläutert, und seitdem lispelt er nicht mehr, und jedesmal, wenn er wieder in den alten fehler verfallen will, lasse ich ihn immer wieder vorkommen und schlachte ihn vorn ab. (Heiterkeit.) Was das *g* im auslaut betrifft, so habe ich das auch schon erwähnt. Das haben wir so lange geübt, 100 mal, 200 mal, bis es sass. In klassen von 42 konnten es alle nach der reihe. Herr Ackerknecht hat behauptet, die norddeutschen bilden den nasallaut leichter als die süddeutschen: das ist grundfalsch. Ich habe im sächsischen und thüringischen unterrichtet, aber ich habe immer das gegenteil gefunden. (Heiterkeit). Den druck des gaumensegels bringen sie nicht los, während die süddeutschen das viel besser können.

Prof. Vietor-Marburg: Meine herren! Befürchten Sie nicht, dass ich auf phonetische dinge eingehen will. Es sind aber soviel beziehungen zwischen dem, was die herren redner über die erfordernisse in den schulen gesagt haben, und dem, was wir auf den universitäten betreiben müssten, dass ich einige punkte berühren möchte.

Die übersetzungen existiren auch bei uns universitätsprofessoren; auch wenn wir uns nicht gern mit modernem beschäftigen, kommen wir im examen darauf. Vielfach geben wir bei den prüfungen eine übersetzung aus dem deutschen in die fremdsprache. Auch hier ist die übersetzung nach meinen erfahrungen vom übel. Erstens ist sie zu schwer — auch die kandidaten können nicht übersetzen —, und zweitens züchten wir da-

durch die übersetzungsübungen als vorbereitung auf das examen, und züchten übersetzer, d. h. übersetzenlasser, für den späteren schulunterricht. Welche arbeiten aber soll man anfertigen lassen? Z. b. kann man themata zur freien behandlung stellen, aber auch das hat seine bedenken. Da habe ich versucht, eine derartige arbeit in der weise machen zu lassen, dass ich dem kandidaten einen deutschen text vorlegte, von etwa 6, 8, 10 oktavseiten, ihm diesen text eine stunde liess, dann den text abholte und nun erwartete, dass er den inhalt frei bearbeitete. Das ist eine sehr elementare art, seine fähigkeit im gebrauch der fremden sprache nachzuweisen, aber sie ist jedenfalls nicht zu elementar. Ich möchte hören, was für eine ansicht die herren kollegen von der universität und von der schule darüber haben.

Eine andere frage war die der diktate. Herr direktor Walter meint, sie wären in der prima noch am platz. Auch an den universitäten haben sie noch ihre berechtigung. Dort wird das von den lektoren besorgt. Unser lektor Mr. Tilley hat mir kürzlich ein diktat vorgelegt. Es war die geschichte von der jungen ratte. Etwa die hälfte der studenten — es waren auch kandidaten dabei — hatten die ratte *rat* in *red* »rot« u. s. w. verwandelt. Diese leute lassen wir nach etwa einem jahre auf die jungen los. (Heiterkeit).

Der gebrauch der lautschrift ist für die universitäten gleichfalls von bedeutung. Ich kann auf diesen punkt aber nicht mehr eingehen.

Betreffs der anschauungsbilder möchte ich erwähnen, dass in meiner zeitschrift *Neuere Sprachen* eine zusammenstellung von Flemming in Berlin erschienen ist, in der eine anzahl von französischen bilderwerken genannt ist: ich kann die titel im augenblick nicht anführen; die herren können dort nachlesen. Fürs englische stehen wohl weniger solche hilfsmittel zur verfügung als fürs französische; wenigstens hat es mir nicht gelingen wollen, mit hilfe englischer bekannter besseres zu finden als die Hölzelschen bilder. Wir haben eins der englischen bilder der jahreszeiten von Johnston in London bekommen, aber sie taugen nicht viel, weil sie zu klein und unklar sind.

Prof. Bierbaum-Karlsruhe: Meine damen und herren! Ich war mit beiden vorträgen, die gehalten worden sind, einverstanden, so dass ich eigentlich schweigen könnte und müsste, wenn ich nicht in einer wesentlichen frage etwas sagen müsste. Es handelt sich um die einübung der laute, ob sie vom lesestück oder am musterwort eingeübt werden sollen. Wie Sie wissen, bin ich anhänger der letztern methode und müsste eigentlich fürchten, auf grossen widerstand zu stossen nach dem, was ich bereits gehört habe. Immerhin ist es pflicht, eine andere meinung auch auszusprechen; denn wir sind hergekommen, um uns ein urteil zu bilden, indem wir beide teile hören. Es ist seit jahren meine ansicht, die ich auch aus der praxis habe, dass jeder unterricht zunächst in elementarer weise begründet werden muss. Wir nehmen keinen anstoss daran und

haben noch niemals klagen erheben hören, dass beim einüben des lesens im deutschen die kinder durch üben von lauten und lautverbindungen gelangweilt würden, dass man also vom lesestück ausgehen müsste. Auch beim singen, rechnen und anderen unterrichtszweigen ist das der fall. Ich verlange erst eine sichere basis, worauf man bauen kann, einen klar vorgezeichneten weg. Freund Beyer hat den weg vorgezeichnet, einen weg, den zu finden nicht alle berufen sind; denn viele sind berufen — auch unter uns — aber wenige sind auserwählt. Ich rechne mich zu den nichtauserwählten. Ich habe mir deshalb einen gang gewählt, den ich gehe, und ich bin überzeugt, dass viele kollegen sich freuen, wenn ihnen ein solcher weg vorgezeichnet ist. Männer wie herr prof. Beyer gehen einen sichern weg, und viele unter Ihnen, deshalb werde ich nicht viel anklang finden, wenn ich sage: ich verlange eine elementare basis für den neusprachlichen unterricht — 1. weil ich da vom leichten zum schweren übergehen kann, vom einfachen zum zusammengesetzten, und 2. weil ich dann nicht in verlegenheit gerate: was nimmst du nun? Bietet mir das lesestück nicht die beispiele, die ich brauche zur einübung, so muss ich sie also geben, muss den kindern die wörter geben, an welchen ich sie üben kann. Damit kommen wir ja zum musterwort, wenn Sie aber wörter geben, die nicht im lesestück sind, dann stehen Sie auf dem standpunkt, den ich einnehme. Während der zeit, wo Sie am lesestück laute üben, verfliegt das interesse am lesestück doch. Ferner möchte ich hinzufügen, indem ich lautverbindungen zu musterwörtern zusammenstelle und sie verwerten kann, dass ich alle möglichen lautbilder, in welchen der laut erscheint, bringen kann. Vorhin ist der laut ī erwähnt worden. Das erste und zweite bild bieten *nicht* alle beispiele dieses lautes dar (Ruf: Kurz fassen!), stelle ich sie aber alle zusammen, so prägt sich mit dem laut auch das bild ein, und damit habe ich die anbahnung des fliessenden lesens erreicht. Wenn das kind das bild des lautes erblickt, so fühlt es unmittelbar auch den laut. Das ist der grund, weshalb ich gegen die lautschrift war, weil die beispiele der lautschrift nicht richtig sind, weil sie sich am tiefsten einprägen. Meine freunde sind aber so sicher, dass ich mich beinahe vom Saulus zum Paulus bekehren kann. (Heiterkeit.)

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich bitte die redner, sich kürzer zu fassen; denn es ist alles interessant, was gebracht wird, aber wir können nicht alle zum wort kommen lassen, wenn wir so lange sprechen lassen.

Prof. Gutersohn-Lörrach: Meine herren! Ich erlaube mir nur in kurzem, namentlich herrn direktor Walter meinen aufrichtigen dank auszusprechen für den überaus anregenden vortrag und nicht minder auch meinen dank für die wirklich gut gefassten thesen, und ein wort einzulegen, dass die thesen womöglich einstimmige annahme finden. Es sind thesen, die das ergebniss seiner erfahrungen sind, und die auch wirklich praktischen fragen rechnung tragen. Es wäre höchst wünschenswert,

wenn sie allgemeine annahme fänden wegen ihrer gelungenen fassung. (Bravo!) Ferner möchte ich sagen, dass ich mit den ausführungen des herrn prof. Bierbaum vollkommen übereinstimme. Es gibt vielleicht eine vermittlung zwischen seinem standpunkt und dem andern, wenn die lesestücke so eingerichtet werden, dass man das erreichen kann, was man mit den musterwörtern erreichen will.

Prof. Sarrazin: Ich will nur eine bemerkung zu den schriftlichen arbeiten machen. Ich freue mich darauf, heute mittag die hefte anzusehen, und möchte nur ein bedenken jetzt schon vortragen: diese konjugationsübungen sind vortrefflich, werden sie aber rein schematisch betrieben, so kommt mitunter etwas ganz unfranzösisches heraus. Im anfangsunterricht sind freie übungen vortrefflich und werden allenthalben betrieben, wenn auch in abwechselung mit den extemporalien; ich kann mir aber nur nicht recht vorstellen, wie das in oberstufen sich gestaltet. Die korrekturen dieser freien arbeiten, die nicht bloss eine sklavische wiedergabe des lehrers sind, diese korrekturen beanspruchen eine ungeheure zeit und kraft und tragen nicht ganz die frucht, die sie doch tragen sollten. (Zustimmung.) Ich habe diese erfahrung einmal gemacht mit untersekundanern; aber ich werde das nicht mehr wiederholen. In obersekunda haben wir nur 12 schüler, aber im massenunterricht sind auf der oberstufe nur dann freie arbeiten möglich, wenn sie sich sehr eng ans buch und an die lektüre anschliessen; aber dann ist es eine arbeit, die geistig nicht sehr gross ist. Dass sie zuzulassen ist, ist selbstverständlich, und ich möchte meine übereinstimmung mit den thesen aussprechen; aber dass wir die übersetzung ganz verbannen sollen, glaube ich, wäre eine ebenso grosse intoleranz, wie wenn wir freie arbeiten ausschliessen wollten.

Prof. Stengel: Meine herren! Sie werden sich vielleicht wundern, wenn jemand, der hauptsächlich im mittelalter lebt, in diese moderne debatte eingreift. Ich möchte aber konstatiren, dass in bezug auf das, was mein kollege Vietor uns proponirt hat, ein merkwürdiger gegensatz besteht zwischen mir und herrn Vietor, nämlich dass er in den prüfungen den kandidaten übersetzungen oder freie wiedergabe vom deutschen gegeben hat, während ich grundsätzlich nur freie arbeiten gegeben habe, aber solche, die sich möglichst eng anschlossen an das, was dem einzelnen zur verfügung stand. Ich habe zuerst herumgeredet, um vom kandidaten herauszubekommen, auf welchem gebiet er am meisten beschlagen sei. Um natürlich zu verhindern, dass er mit fertigem manuskript zu mir käme, habe ich ihn auf den sumpf gelockt und auf sein lieblingsthema, und dieses dann mit absicht nicht gewählt (Heiterkeit); dann habe ich gewöhnlich einen brief gewählt an einen freund oder eine beschreibung von Paris, möglichst abwechselnd, dass er nie wissen konnte, auf was es ankam. Nie und nimmer aber habe ich eine übersetzung gegeben, weil ich jedem fuchs zuerst sage: die grammatik beiseit und tüchtig gelesen.

Diesen ratschlag habe ich als mittelalterlicher mensch gegeben und glaube, modern zu sein.[1] (Heiterkeit.)

Prof. Förster-Bonn: Geehrte fachgenossen! Wir hörten, dass wir über zwei thesen zu verhandeln haben, und es wurde der umstand hervorgehoben, dass zum ersten vortrag eine these fehlt, und dann wurde auch bemerkt, dass thesen nicht gut seien. Ich will nun die lücke ausfüllen. Die furcht vor den thesen ist berechtigt, aber die meinung der versammlung muss darin zum ausdruck kommen; es ist die schlussfolgerung aus der debatte; es müssen die hauptgedanken zusammengefasst und in einer these festgelegt werden. Meine these lautet:

»Die phonetische schulung hat mit dem deutschen zu beginnen, und zwar sofern und solange die volksschullehrer nicht richtig vorgebildet sind, wenigstens in den ersten klassen der höheren schulen.«

Ich war so glücklich, vor einiger zeit eine reihe von anstalten besuchen zu dürfen, wo ich der gefälligkeit der direktoren sehr viel zu danken hatte. Glücklich war ich, dass ich an mehreren anstalten dem ersten lautunterricht beiwohnen durfte. Ich habe da viel gelernt. Wir universitätsprofessoren haben durch unsere kandidaten immer auch damit zu thun. Wir sollen tadellos sprechende kandidaten und sie sollen tadellos sprechende schüler schicken. Es muss an einem punkte angesetzt werden, dass wir dem ziele nahe kommen. Wenn man gleich im ersten deutschen unterricht den unterschied klar macht zwischen deutschen normallauten und den lauten der mundart, so ist damit eine feste grundlage gegeben, dass der schüler merkt, dass seine aussprache nicht diejenige ist, die er im leben üben soll: er wird dann begreifen, dass sein laut mit dem fremden sich gar nicht deckt. Ich war in klassen, wo diese lautschulung

[1] Ich brauche kaum zu versichern, dass mir übersetzungen nicht minder zuwider sind als herrn kollegen Stengel. Wenn ich dennoch solche als aufgaben gestellt habe, so muss ich die verantwortung dem § 15 der preuss. prüfungsordnung zuschieben, der ausdrücklich verlangt, dass der kandidat zum nachweis der befähigung, das englische in den mittleren klassen zu lehren, vor allem »eine im ganzen korrekte übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen textes ins englische als schriftliche klausurarbeit« zu liefern habe. Die in der prüfung für oberklassen fakultativ eintretende »klausurarbeit von mässiger zeitdauer« lässt sich allerdings nach belieben auffassen, und dass der kandidat auch dafür in der regel sich durch übersetzen vorbereitet — zu haben meint, braucht man ja nicht in betracht zu ziehen. Meine oben (s. 169) nur angedeuteten bedenken gegen freie arbeiten in der klausur sind hier von herrn koll. Stengel zum teil namhaft gemacht; es bleibt immer nur eine nach inhalt und form ziemlich eng begrenzte wahl. Daher bin ich mehr und mehr den mittleren kurs der »freien wiedergabe« gesteuert. (Was den von herrn kollegen Stengel scherzhafter weise betonten »merkwürdigen gegensatz« betrifft, so wolle man darüber s. 174 vergleichen.)

nicht vorgenommen worden war, und wo es eine ziemlich harte arbeit war mit dem steten nachhelfen im aussprechen; ich war auch zufällig in einer französischen stunde anwesend, wo das ganze innerhalb einer einzigen stunde fertig war. Es waren alle erstaunt, der lehrer selbst. Auf die frage: wo habt ihr das gelernt? war die antwort: in der deutschen stunde. Ich lege Ihnen also meine these zur annahme vor.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Meine herren! Ich werde diese these zur verhandlung bringen. Es ist keine ängstlichkeit gewesen, wenn ich vor thesen gewarnt habe. Die hauptsache ist, dass wir erfahrungen sammeln; wenn aus den erfahrungen thesen sich ergeben, ist es mir willkommen; wenn aber thesen gleich von vornherein behandelt werden und sich in den vordergrund schieben, das würde ich für etwas bedenklich halten. Ich meine, wenn die wenigen redner, die noch vorgezeichnet sind, hier ihre erfahrungen mitgeteilt haben, so würde zunächst die these des herrn prof. Förster zu behandeln sein und dann die zwei von herrn direktor Walter.

Prof. Kühn-Wiesbaden: Die lautliche schulung schliesst herr prof. Beyer unmittelbar an lesestücke an. Quiehl geht davon aus, dass zunächst in den ersten stunden das lautsystem im zusammenhang gegeben wird: die französischen konsonanten, dann die vokale; wenn das gehörig geübt ist, geht es dann an lesestücke. Ich halte diesen weg für praktischer; übrigens gibt Quiehl in seiner schrift viel auskunft; schade, dass er nicht hier ist.

Einen andern punkt will ich erwähnen: Wie stellen sich die preussischen lehrpläne zur phonetik in der schule? Darüber macht man sich ein falsches bild. Wenn man die sache betreibt, wie ich es seit jahren thue, so kommt man mit den lehrplänen zurecht. Wenn ich recht weiss, so lautet die bezügliche stelle: theoretische unterweisungen sind ausgeschlossen. Ich kann aber nicht einsehen, dass es eine theoretische unterweisung ist, wenn man den schülern klar macht, dass das *v* nicht mit den beiden lippen, sondern mit der unterlippe und den obern zähnen gesprochen wird. Wenn wir bei der lautschulung phonetische belehrungen in dieser weise geben, so kommen wir nicht in konflikt mit den lehrplänen. Betreffs der lautschrift möchte ich bemerken, dass wir die schüler nicht zu veranlassen brauchen, die lautschrift anzuwenden; aber wenn wir tafeln aufhängen nach dem system Vietor, so finde ich das praktisch, das sehen auch die schüler von der ferne sehr deutlich, und man deutet beim laut auf das lautzeichen. Ich glaube nicht, dass das ein versehen gegen die vorschrift ist, wenn Sie die schüler veranlassen, wörter zu lautiren. Der nächste schritt verstösst eigentlich auch wieder gegen die amtlichen lehrpläne; man kann ihn aber doch thun, weil der erste schritt gemacht werden muss. Man muss doch sehen, wie die sache auf andern wegen geht, und wenn man sich nicht zu weit von der vorschrift entfernt, so ist das jedenfalls kein vergehen. Wenn ich den schülern wörter diktire, und sie schreiben sie nieder, indem sie die zeichen von der laut-

tafel absehen, so ist das nicht schwer und keine belastung, wie gewöhnlich als vorwurf gesagt wird. Nachdem ich nun 10 oder 12 wörter diktirt habe, werden sie lautirt, richtig an die tafel geschrieben, und dann vergleichen die schüler und korrigiren sie. Dann frage ich: wer hat einen, zwei, drei u. s. w. fehler? Ich glaube nicht, dass das gegen die vorschrift der preussischen lehrpläne verstösst.

Prof. Sarrazin spricht von der schwierigkeit der korrekturen. Ich habe seit 17 jahren unterricht in der prima; ich muss sagen, dass die korrektur der freien arbeiten eine ausserordentliche last ist. Es ist eminent schwerer als die korrektur des deutschen aufsatzes oder des lateinischen aufsatzes, weil das lateinische die festgefügte sprache Ciceros ist. Die französische sprache ist im fluss: man weiss nicht immer, ob man diesen oder jenen ausdruck stehen lassen kann oder nicht. Unter den 20 französischen arbeiten jährlich haben wir 8 aufsätze. Ich lasse auch 5—6 diktate schreiben und kann nur bestätigen, dass die diktate in den obern klassen eine heilsame übung sind. Es lassen sich auch grammatische dinge daran anschliessen; es wird auch das gehör daran geübt u. s. w. Es ist nicht zu viel, wenn man jährlich 5—6 diktate macht. Nun bleiben noch 4—5 arbeiten übrig. Da kann man auch übersetzungen geben; man muss aber dem schüler die freiheit geben, dass er synonyme anwendet. (Bravo!)

Prof. Stengel-Marburg: Meine herren! Ich möchte nur kurz eine bemerkung vorausschicken, damit nicht meine vorhin gesprochenen worte missinterpretirt werden; Vietor und ich sind die besten freunde; es war in freundschaft gesprochen.

Ich möchte den antrag stellen, dass die diskussion jetzt abgebrochen wird. Es ist wünschenswert, dass wir über die thesen noch abstimmen, es wird eine weitläufige diskussion über die thesen gar nicht nötig sein. Soviel ich bemerkt habe, herrscht ziemliche einstimmigkeit, sowohl über die von Förster als auch die von Walter aufgestellten thesen. Unsere zeit ist kostbar. Wollen wir den vortrag von Banner noch hören, so müssen wir jetzt die diskussion schliessen. Ich stelle also den antrag auf schluss der diskussion.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Es sind noch 4 herren vorgemerkt; die zeit ist aber so vorgeschritten, dass wir nur noch den vortrag von Banner vornehmen können. Ich bitte die herren, die den schlussantrag annehmen wollen, sich zu erheben. Fast einstimmig angenommen. Ich bedauere, dass die herren nicht zum wort kommen konnten.

Prof. Beyer (schlusswort): Um mich vor dem schein zu wahren, als habe ich das thesenstellen vergessen, möchte ich bemerken, dass ich es deshalb nicht gethan habe, weil mein vortrag einfach eine schlichte vorführung von erfahrungen, von thatsachen sein sollte, die ich unterbreiten wollte; aber da herr prof. Förster so liebenswürdig gewesen ist, eine these aufzustellen, so kann ich mich ohne weiteres damit einverstanden erklären. Ich möchte bloss auf einen punkt aufmerksam machen: es kann keinem

zweifel unterliegen, wenn unsere lehrer erst im deutschen recht geschult sind hinsichtlich der aussprache, dass das von wesentlichem einfluss auf die fremdsprachliche aussprache sein wird, provinzielle verschiedenheiten werden jedoch immer bleiben. Es wird sich deshalb empfehlen, wenn wir zur these folgenden zusatz machen: »Dabei ist jedoch auf die vorherrschenden provinziellen eigentümlichkeiten immer rücksicht zu nehmen«.

Was herr prof. Sarrazin über die last der korrekturen von freien arbeiten gesagt hat, kann ich aus meinen erfahrungen bestätigen. Ich habe jahrelang in obern klassen unterricht gegeben und freie aufsätze gerade genug korrigirt. Bei unserm absolutorium wird eine grosse übersetzung von etwa 1000 wörtern und eine freie arbeit verlangt. Da muss man natürlich fest pauken, und von last kann auch ich reden. Ich muss aber bemerken, dass die betreffenden klassen nach der alten methode vorgebildet waren und ich eines nicht gefunden habe bei den schülern, nämlich das sprachgefühl. Auf dem tische hier liegen einige hefte mit freien arbeiten, sie werden daraus erkennen, dass die buben bereits sprachgefühl haben. Nach der alten methode haben *sie* eben davon nichts, und das gehört auch dazu.

Auf die ausführungen des kollegen Bierbaum will ich jetzt nicht eingehen; wir können uns privatim darüber aussprechen.

Direktor Walter (schlusswort): Ich will nur auf zwei punkte eingehen. Herr prof. Sarrazin hat recht, wenn er sagt, dass durch konjugationsübungen mitunter unfranzösisches herauskommen kann. Aber wenn man das schema aufstellt, so ist ein flüchtiges darüberweggehen nicht so schlimm. Im allgemeinen muss jedoch die grundlage ganz französisch sein, damit nicht zur hinterthüre hinausgehe, was vorn hereingebracht wurde. Die neue methode erfordert eine grosse anspannung der kraft, zumal in grossen klassen. Ich habe auch 40–50 schüler in einer klasse. Ich glaube, wir müssen vor allem darnach streben, dass wir weniger stunden geben. (Bravo!). Auf dieses ziel müssen wir losgehen. Sie haben auch gesehen, dass man die zahl der schriftlichen arbeiten einschränken soll; es brauchen nicht so viele arbeiten gemacht zu werden; der lehrer richtet sich sonst zu grunde. (Bravo!)

Von unseren schülern wird beim abgang verlangt, dass sie ein französisches stück ins englische übersetzen. Wir haben einen schulrat, bei dem wir das wort »übersetzen« nicht so streng zu nehmen brauchen, wir sagen »übertragen«. Es gibt aber auch, wie ich weiss, andere schulräte, die streng darauf halten und die arbeiten unter umständen wieder zurückgeben. Wir müssen eben, da wir den plan noch haben, demselben gerecht werden. Im grund genommmen schliesse ich mich doch auch dem an, was über die übersetzungen gesagt worden ist. Verdammen wollen wir sie nicht; nur kann ich in denselben keinen vorteil für die schule erkennen.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Die drei thesen scheinen mir im allgemeinen so vorbereitet zu sein, wie es notwendig erscheint, um zur ab-

stimmung schreiten zu können; wenn jedoch eine spezialdiskussion verlangt würde, so müsste ich mich fügen. Wer ohne weiteres über die thesen abstimmen will, den bitte ich, sich zu erheben.

Der vorschlag ist also angenommen. Ich verlese nun zuerst die Förstersche these:

»Die praktisch phonetische schulung hat mit dem deutschen zu beginnen, und zwar in den volksschulen, solange das aber nicht möglich ist, in den untersten klassen der höhern schulen.«

Prof. Beyer: »Es soll jedoch bei der lautschulung auf die provinziellen verschiedenheiten rücksicht genommen werden,« wünschte ich noch hinzugefügt zu haben.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich glaube, das versteht sich ganz von selbst; jeder lehrer wird das von selbst thun. Wir haben sogar in unserer ober-realschule in den entwurf unserer lehrpläne vorderhand für die obern klassen besondere belehrung über die verschiedenen heimischen mundarten aufgenommen. Wir müssen also auf dieselben eingehen, und ich glaube, es versteht sich ganz von selber, dass wenn wir phonetische lautschulung beginnen, wir auch mit den provinziellen mundarten zu thun bekommen. Ich meine, man sollte die these nicht zu sehr überladen. (Sehr richtig!)

Prof. Vietor: Zur fassung des zusatzes möchte ich bemerken, dass er missverstanden werden kann. Man kann erstens heraus lesen, dass man vom dialekt ausgehen und ihn ausrotten solle. Er kann aber zweitens auch so verstanden werden: es soll eine normalsprache gelehrt werden, aber doch nicht ganz, sondern man soll auch auf den dialekt rücksicht nehmen und ihn zum teil bestehen lassen; welche dinge man bestehen lassen soll und welche nicht, weiss man dann auch wieder nicht.

Prof. Beyer: Ich ziehe meinen zusatz zurück.

Prof. Gutersohn: Ist nicht eine kürzere fassung genügend? Etwa so: »Der phonetische unterricht hat mit dem deutschen zu beginnen, womöglich mit der volksschule, sicher aber mit den höheren schulen.«

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich möchte lieber bei der ersten fassung bleiben. Wer für die ursprüngliche fassung der these ist, möge sich erheben. Die these ist mit allen gegen eine stimme angenommen. — Ich verlese nun die erste these von direktor Walter: »Freie schreibübungen im anschluss an die lektüre sind als ersatz der übersetzungen aus dem deutschen zuzulassen.« Die these ist einstimmig angenommen. — Die zweite these von herrn direktor Walter lautet: »Es ist zu wünschen, dass in den entlassungsprüfungen an stelle der bisherigen schriftlichen übersetzungen dem ziele der schule entsprechende freie schriftliche arbeiten gestattet werden.«

Prof. Strien-Halle: Ich möchte hinzufügen »in der abschlussprüfung«, nämlich in der untersekunda.

[Die these erhält nun folgende fassung: »Es ist zu wünschen, dass in den abschluss- und reifeprüfungen an stelle der bisherigen schriftlichen

übersetzungen dem ziele der schule entsprechende freie arbeiten gestattet werden.« In dieser form wird die these einstimmig angenommen. (Bravo! Bravo!)]

Direktor Dörr-Solingen: Ich stelle den antrag, diese thesen den einzelnen ministerien zu unterbreiten.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Wir sollten das ganze protokoll den ministerien zuschicken mit dem bemerken, dass man sie besonders auf die thesen aufmerksam macht.

Obl. Keesebiter: Ich möchte herrn direktor Walter fragen, ob es nicht zeit wäre, seine weiteren thesen, die er noch nicht formulirt hat, zu thesen zu erheben. (Nachher! Nachher!)

[Der vorsitzende teilt mit, dass die redaktion einer karlsruher zeitung exemplare zur verfügung gestellt habe, in denen über den neuphilologentag berichtet ist. Auf mehrfachen wunsch findet dann eine pause von fünf minuten statt.]

Direktor Walter: Ich bin gefragt worden über die art der anfertigung der schriftlichen arbeiten. Ich bin erbötig, heute nachmittag genaueres darüber anzugeben.

[*Prof. Armbruster* macht mitteilungen über die fahrt nach Baden-Baden und das bankett in der festhalle.]

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Die herren, die sich für das interessiren, was reform heisst, mögen sich heute mittag im hotel Monopol einfinden. Herr prof. Müller-Mannheim, dessen vortrag nicht mehr vorgenommen werden kann, will aus demselben das wichtigste mitteilen. Ich erteile nun herrn oberlehrer Banner-Frankfurt das wort.

[OBERLEHRER BANNER: *»Was muss zur künftigen gestaltung des neuphilologischen studiums geschehen?*]

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Schon eine ganze reihe von rednern ist angemeldet. Wir danken jedenfalls vor allem dem herrn redner für seinen interessanten, so ausserordentlich inhaltreichen vortrag. Jeder von uns hat darin eine kluge berechnung der dinge des praktischen lebens und einen praktischen sinn für die wissenschaftliche seite des berufs gefunden, dem wir dienen. Auf den ganzen inhalt des vortrags einzugehen, ist unmöglich. Mehr als zehn minuten stehen kaum zur verfügung; aber es ist wohl gut, dass wir nicht einfach jetzt abbrechen, was den eindruck machen könnte, als sei eine gewisse missstimmung vorhanden, was ja nicht der fall ist; sondern es scheint mir richtig, dass wir in aller kürze uns aussprechen zu diesem vortrag. Ich werde mir erlauben, zunächst Ihnen die herren zu nennen, die sich gemeldet haben, das zu thun: Schipper-Wien, Förster-Bonn, Keesebiter-Berlin, Vietor-Marburg, Fetter-Wien, Dörr-Solingen. Wenn wir nur fünf minuten einhalten, können nicht alle sprechen, und bisher hat keiner die fünf minuten eingehalten. Aber wir wollen anfangen.

Prof. Schipper-Wien: Meine herren, ich habe aus dem vortrag den eindruck gewonnen, dass er sich gegen gefahren richtet, die nach meiner

meinung nicht bestehen. (Bravo!) Er sieht gefahren in den bestrebungen der reformer, die nach meiner überzeugung durchaus etwas wünschenswertes sind. Er befürchtet, dass durch ihre bemühungen der neuphilologischen wissenschaft der wissenschaftliche boden entzogen werde, dass sie ausser kontakt gerate mit den universitäten. Ich bin überzeugt, dass kein einziger der herren die ansicht verbreiten wird, als sei die universitätsbildung zu unterschätzen. (Bravo, bravo!) Ich greife nur allgemeine punkte heraus. Herr oberlehrer Banner hat den wunsch ausgesprochen, dass die einzelnen fächer, die zweckmässigerweise von einander gesondert sind, noch weiter spezialisirt werden. Darin liegt eben die gefahr, die herr Banner befürchtet. Der anglist soll mit der romanischen litteratur vertraut sein, die die basis ist für die deutsche und englische; er muss naturgemäss auch mit den romanischen sprachen bekannt sein und muss auch auf das mittellateinische zurückgehen können. Dasselbe gilt für die germanischen sprachen, als grundstock des englischen. Wie es keinen professor des lateinischen gibt, der nicht ordentlicher grieche sein muss, darf es keinen professor des englischen geben, der nicht im deutschen und romanischen im allgemeinen bewandert ist. (Sehr richtig!) Diese gefahr würde sich einfinden bei der spezialisirung. Ich bin überzeugt, dass die universitätslehrer die aufgaben, die ihnen gestellt sind, wohl bewältigen können. (*Dr. Banner:* Das können sie nicht!) Nach meiner überzeugung ist es wohl möglich, dass theorie und praxis, historisch-grammatische studien und anleitung zur praxis und kenntnis der modernen sprachen miteinander zu verbinden sind. In meinen seminaristischen übungen lasse ich frühneuenglisch und angelsächsisch direkt ins neuenglische übertragen. Es werden dann die formen analysirt, grammatisch nämlich, die metrischen eigentümlichkeiten hervorgehoben, aber stets in englischer sprache. Die englische sprache ist überhaupt für das seminar konversationssprache. Auf diese weise werden die herren gleichzeitig bekannt gemacht mit der wissenschaftlichen terminologie, die sie ja auch später brauchen. — Ich bin ferner der ansicht, dass auf jeden fall die gymnasien die grundlage auch für die neuere philologie bleiben müssen, aber das ist nicht eine überzeugung, zu der ich erst jetzt gekommen bin, sondern ich habe sie schon während meiner wirksamkeit in Königsberg der preussischen unterrichtsverwaltung gegenüber ausgesprochen. Ich bin aber der ansicht, dass das nur möglich ist, wenn den neueren sprachen die stellung eingeräumt wird, die ihnen gebührt. (Bravo, bravo!) Wie aber? Das ist möglich, sobald in den obern klassen bifurkation eintritt (Sehr gut!), die sich richtet nach dem talent der studirenden; es soll auf die individualität rücksicht genommen werden. (Bravo!)

Prof. Förster-Bonn: Meine herren! Die zeit ist sehr kurz, und ich habe so viel eigenes zu diesem gegenstand zu sagen, dass ich bei dem vortrage des herrn dr. Banner, von dem wir jetzt eigene auszüge zu hören bekommen haben, nicht verweilen kann. Ich möchte den eindruck aussprechen, den ich von dem vortrage gehabt habe. Es sind darin dinge

gefordert, die unmöglich auszuführen sind. Nur gegen die eine behauptung des herrn vorredners muss ich hier ausdrücklich widerspruch erheben, dass die romanisten der universitäten die Waetzoldtschen thesen verwerfen, indem er auf vorkommnisse auf der letzten berliner neuphilologen-versammlung hingewiesen hat. Ich bin nicht dort gewesen und kann also aus eigener anschauung nicht urteilen. Den Waetzoldtschen vortrag aber habe ich bei mir und habe die thesen eben nochmals durchgelesen. Sie sind derart, dass sie wohl jeder universitätslehrer annehmen dürfte. Mag man im einzelnen über die möglichkeit von deren ausführung verschiedener ansicht sein, sachlich dürfte (ich glaube, im namen sämtlicher preussischer fachgenossen zu sprechen) kaum ein widerspruch gegen dieselben erhoben werden. Wenn also in Berlin ein solcher erhoben worden ist, so müssen es andere umstände gewesen sein, aber nicht die thesen, die daran schuld gewesen sind. So musste anstoss erregen in dem vortrag, dass die anklagen, die in demselben erhoben wurden, im einzelnen zumeist begründet, im grossen und ganzen an die falsche adresse gerichtet sind. Es schien, als ob die universitäten an allem schuld wären. Meine herren, die universität thut noch mehr, als sie soll. Vergessen Sie nicht, dass die romanistischen professoren in Preussen für die moderne sprache überhaupt keinen lehrauftrag haben. Sie sollen romanische sprachen wissenschaftlich, d. h. historisch treiben, z. b. italienisch, provenzalisch-französisch, spanisch-portugiesisch u. s. f., dazu historisch latein der alten und späten zeit u. s. f.; soll man da noch verlangen, dass sie auch praktisch neufranzösisch treiben? Und gleichwohl geschieht dies von sehr vielen, wie ich denn im seminar französisch spreche und auch über moderne französische litteratur einen freien vortrag in französischer sprache halte.

Und vergessen Sie eines nicht! Die so geschmähten universitäten sind es doch allein, die den anstoss zu der ganzen neusprachlichen bewegung mittelbar oder unmittelbar gegeben haben. Das ist aber nicht der schwerpunkt; ich sehe die hauptschwierigkeit auf *einer ganz anderen seite, die kaum noch berührt worden ist.* Wenn alle die allerneuesten postulate sämtlich durchgeführt wären, so würden die sachen genau so stehen wie heute, wenn nicht andere tief einschneidende änderungen vorher eingeführt werden; und würden sie eingeführt, dann brauchen wir keine neuen einrichtungen.

Die universität sollte gegen die reformer etwas haben? Ein solcher vorwurf ist geradezu thöricht. Die universität hat überhaupt noch gar keine veranlassung gehabt, sich mit der reform zu beschäftigen. Die universität als solche steht dieser rein pädagogischen frage gleichgiltig gegenüber. Wir universitätslehrer stellen uns nur die frage: wer schickt uns bessere schüler, die alte oder die neue methode? Was die alte methode liefert, haben wir im laufe der jahre mit bitterkeit erfahren, was die neue liefert, können wir noch nicht wissen. Um dies zu erfahren, müssen wir herabsteigen ins gymnasium und realgymnasium und fragen und schauen, was sie erreichen mit der neuen methode. Ich bin

von haus aus gymnasiallehrer, jahre lang in praktischem amt thätig, und so zog ich denn aus und besuchte eine reihe von reform-anstalten, eine nach der andern, möglichst viele klassen, durfte selbst mehreremals klassen vornehmen, im praktischen und grammatischen. Nach dem, was ich gesehen, erreicht man mit der neuen methode das zehnfache, und deshalb werde ich die reform stets freudig begrüssen; je mehr sie stets tüchtigere schüler liefert, desto teurer ist sie mir.

Aber darin liegt noch immer nicht der schwerpunkt. Die universitäten sollen tüchtig vorgebildete lehrer an die schulen liefern, und die höheren schulen den universitäten tüchtig vorgebildete schüler schicken. Sie selbst wissen, wie es damit steht. Die neusprachliche vorbereitung der abiturienten lässt nur allzuviel zu wünschen übrig. Ist es die schuld dieser schulen? Sie selbst wissen, dass dies nicht der fall ist. Einerseits ist die stundenzahl ungenügend, dazu kommt die grosse anzahl der alten, nach ganz verschiedener methode ausgebildeten lehrer, die von phonetik und andern dingen damals nichts lernen konnten, aber soviel in ihrer kraft steht, ihre pflicht getreu thun. Dann denken Sie an die gymnasien, wo noch immer französisch von ungeprüften lehrern, meist mathematikern und anderen fächern, in unter- und oberklassen unterrichtet wird. Es ist ein ewiger *circulus vitiosus*, wenn die schulen ungenügend gebildete kandidaten an die universität schicken und die universität ungenügend vorgebildete lehrer an die schule zurückschickt. *Also:* die verfügungen und die einrichtungen, die auf dem papier stehen, müssen zuerst, bevor man immer wieder ändert, endlich streng durchgeführt werden. Man lasse mal den apparat, nachdem er wirklich eingerichtet ist, einige zeit ruhig funktioniren. Da liegt der punkt, wo wir einsetzen müssen.

Der plan für den unterricht ist klar vorgezeichnet; wir brauchen so und soviel wissenschaft und so und soviel praxis. Die unbedingte notwendigkeit, die wissenschaft zur grundlage zu machen, hat bereits mein kollege Schipper unter Ihrer aller allgemeinem beifall hervorgehoben. Gestatten Sie auch mir hierin noch ein wort. Die wissenschaft muss dem lehrer vor allem ans herz gebunden werden; sie bildet die grundlage der ganzen ausbildung. Überlegen Sie, meine herren, Sie werden im leben so hoch stehen, wie Sie sich selbst stellen! Wollen Sie nur sprachmeister sein, dann beklagen Sie sich nicht, wenn man Sie als solche behandelt. Wollen Sie mit ihren kollegen von der alten philologie oder der mathematik gleichstehen, dann müssen Sie mit denselben auch wetteifern in der wissenschaftlichen ausbildung. Der klassische philologe treibt nicht bloss den Cäsar oder Cicero, den er in der klasse braucht, und der mathematiker braucht seine differenzial- und integralrechnung in der schule gar nicht. Auch Sie, meine herren, Sie müssen mehr wissen, als Sie dem schüler zu vermitteln haben. Die wissenschaftlich-historische ausbildung ist für Sie sogar um so wichtiger, als Sie sonst den gewöhnlichsten erscheinungen des sprachlebens ratlos gegenüberstehen. Wenn Sie in Beyer-Passys elementarbuch, das Ihnen im übrigen nicht genug

zum studium empfohlen werden kann, lesen, dass man *un ami* sprechen könne *œ̃n-ami*, *œn-ami* oder auch *yn-ami*, was soll sich der leser dabei denken? Die hist. lautlehre gibt sofort sichere auskunft; lautlich richtig ist nach der satzphonetik *yn*, wie ich noch regelmässig 1872 in St.-Sulpice in Paris predigen hörte; die analogie der mit einem konsonanten beginnenden substantive lässt *œ̃n* siegen, das in leichter aussprache, weil unbetont, die nasalirung verliert. An einer andern stelle dieses buches werden sogar neun verschiedene aussprachen desselben wortes neben einander aufgeführt: was soll der arme, nicht gerüstete leser damit anfangen? Dasselbe gilt von der syntax, wo zwar die historische grammatik die regeln fast zur hälfte vereinfacht hat und wo doch noch so manches, so das partizip. erst durch die historische erklärung nicht nur richtig, sondern auch einfach und leicht wird. Wie tief im herzen eines jeden lehrers der drang liegt, dem schüler alles auffällige wenn irgend möglich zu erklären, zeigen die mannigfachen schlechten und guten versuche in den einzelnen schulbüchern, sah ich zugleich bei meiner hospitirung. Ja, man erklärte sogar zu viel, und was schlimmer ist, auch schlecht. So musste ich mit innerem entsetzen, aber ohne mit den augenwimpern zucken zu dürfen, die erklärung anhören, das futur bestünde aus infinitiv und *-ai*, und daher *pourrai* aus *pouv-rai* durch assimiliation von *v* und *r*! Der lehrer, der nicht aus der fülle seines wissens dem schüler das nötige bieten kann, der steht nicht auf seiner höhe.

Die zeit drängt immer mehr und mich drängt es, Ihnen über die hauptpunkte meine ansicht zu sagen, und ich möchte Ihre zustimmung hören. Es handelt sich darum, was man vom neusprachler im examen und im lehramt verlangt.

Im preussischen prüfungsreglement verlangt man *wissenschaftlich* von dem kandidaten für eine moderne sprache mindestens ebenso viel wie für das lateinische oder griechische. *Ausserdem* aber verlangt man zugleich noch den mündlichen gebrauch der sprache, und zwar nicht nur grammatische korrektheit, sondern auch vertrautheit mit dem sprachschatze und den eigentümlichkeiten des ausdrucks. Die lehrer werden glücklich sein, wenn sie dem nachkommen können. Diese mündliche fertigkeit des neusprachlers ist ein plus allen andern fächern gegenüber, und zwar ein solches plus, das die arbeitskraft eines mannes voll in anspruch nehmen dürfte. Nun nimmt er *zwei moderne sprachen*, französisch und englisch, d. h. dieses so *schwierige plus wiederholt sich ihm noch einmal*, mithin hat er also *dreimal so viel zu leisten als jeder andere kandidat*. Wie er nun dieses alles auf der universität so viel als möglich sich aneignen könne, das ist die schwerste aufgabe der universität, die sie voll nie erfüllen *kann;* und dann klagt man sie noch an und verlangt von ihr, dass *das auf dem gymnasium in 6—7 jahren versäumte* von ihr *nebenbei*, also *neben ihrer eigentlichen aufgabe*, noch mitgeleistet werde. Ein längerer aufenthalt im auslande, natürlich auf eigene kosten des kandidaten ist unerlässlich, also *ein neues onus des neusprachlers*, das ihn

unter allen disziplinen allein belastet. ⟨*Also* — für den neusprachler fordern wir *bloss ein hauptfach*, entweder französisch oder englisch, das allein ihn schon mehr belastet als jedes andere fach; daher längeres studium (meist jetzt schon 5 statt 3 jahre) und eine reise ins ausland — als ersatz fordern wir dann ersatz des probejahres durch den auslandsaufenthalt, da ja auslandsstipendien nicht zu haben sind.⟩[1]

Das ist aber noch nicht genug; die sache geht immer weiter auf diesem weg. Wenn der neusprachler endlich in amt und würden ist, und die meisten anderen lehrer entweder keine oder sehr wenige korrekturen haben, hat der neuphilologe deren so viele, dass er schier verzweifeln könnte. Also wieder ein neues plus, das hinzukommt zu seinem mehrfachen plus auf der universität und im examen und zur auslandsreise; dann muss er auch den praktischen gebrauch der sprache, der beim altphilologen u. s. f. wegfällt, mit allen möglichen mitteln ohne jede unterbrechung zu erhalten suchen. ⟨*Also* — entsprechende stundenherabsetzung, um sowohl die korrekturen absolviren als die mündliche geläufigkeit erhalten zu können. Ist er, wie wir wünschen, reformer, so wird sein amt wiederum die doppelte geistige und physische anstrengung in jeder stunde verlangen, wie bei seinen kollegen, und er um so eher verschliessen.

Das ist aber noch nicht genug! Nehmen wir an, er habe dieses ideal seiner ausbildung wirklich erreicht gehabt im augenblick der prüfung, wie steht es 5 jahre später? In den 5 jahren hat er für seine sorgfältig phonetisch geschulte aussprache kein anderes korrektiv mehr gehabt als die schlechte aussprache seiner schüler. Wenn er es ihnen noch so glänzend vormacht und sich noch so viel mühe gibt, er bekommt es von gewissen schülern fast immer schlecht zurück. Das ist der spiegel, in dem er seine sprache wiedersieht. Dieser spiegel wird von jahr zu jahr trüber; er muss wieder aufpolirt werden, der neusprachliche lehrer muss immer wieder von zeit zu zeit ins ausland, natürlich wieder aus seiner eigenen tasche! ⟨*Also* — urlaub und reisestipendien!⟩ Ich bin zwar nicht zu ende; denn jetzt sollten meine thesen, die ich in der tasche habe, drankommen. Ich fürchte aber, dass ich die fünf minuten, die mir zugestanden waren, bereits überschritten habe (Heiterkeit!), und muss hier leider abbrechen. (Allseitiges bravo!)

[1] Da es dem stenographen nicht möglich gewesen war, mit dem zu immer grösserer eile gedrängten redner gleichen schritt zu halten, hatte herr professor Förster die freundlichkeit, unsern text auf grund stenographischer noten, die er selbst nachträglich in Karlsruhe gemacht hatte, soweit nötig, umzuschreiben, wofür ich ihm auch hier meinen herzlichen dank sage. Die oben in ⟨ ⟩ eingeschlossenen reformforderungen wurden in der rede ausgelassen, weil herr professor Förster sie am schluss als *thesen* zur verhandlung bringen wollte, was aber wegen des nachher von herrn professor Stengel gemachten vorschlags unterblieb.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich bin in der unangenehmen lage, den schlussantrag stellen zu müssen. Ich frage die versammlung, ob sie meint, dass wir die diskussion fortsetzen sollen. (Schluss, schluss! Thesen, thesen!)

Prof. Stengel: Ich glaube, es ist nicht angebracht, dass wir in der hitze des gefechts beschlüsse überstürzen. Ich schlage vor, dass wir bei der wichtigkeit der frage eine kommission niedersetzen, die diese frage bis zum nächsten neuphilologentag überlegt und bestimmt formulirte thesen vorlegt; dann kommen wir zu einem guten resultat. Wenn wir jetzt in dieser zeitbedrängnis beschlüsse fassen, so geht es uns wie in Berlin. Ich meine, das ist nicht gut. Beauftragen Sie den vorstand, eine solche kommission zu ernennen. Ich mache den vorschlag: prof. Förster, direktor Walter, oberlehrer Banner. (Rufe: Vietor! Fetter-Wien!)

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: 1) Die versammlung ist einstimmig damit einverstanden, dass diese fragen von einer kommission für den nächsten neuphilologentag vorbereitet werden. 2) Die kommission besteht aus den herren Banner, Fetter, Förster, Vietor, Walter.

Direktor Fetter-Wien: Ich möchte nur erwähnen, dass der gedanke, ein hauptfach und mehrere nebenfächer in der prüfung zu nehmen, vor wenig wochen in Österreich verwirklicht worden ist. Jetzt hat der kandidat nur in französisch oder englisch die prüfung zu machen. Was nun die zahl der stunden anlangt, so haben an unserer realschule die lehrer der modernen philologie wöchentlich nur 17—18 stunden. (Sehr gut! sehr gut!)

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich schliesse unsere verhandlungen damit, dass ich sämtlichen vortragenden, denen, die sich an der diskussion beteiligten, und auch denen, die nicht zum worte kommen konnten, den verbindlichsten dank sage. Sie werden uns einer gewissen versäumnis schuldig halten, weil wir einem beschluss aus der vorversammlung nicht gefolgt sind, nämlich, dass die ordnung der vorträge vom ausschuss fest gestellt werden soll. Aber wir haben gern die dinge sich gestalten lassen, und da diese kitzliche frage sich nicht mehr über die wellen unserer fröhlichen debatte heraus gehoben hat, glaube ich, wir werden verzeihung erhalten, wenn wir jetzt auch das vergnügen, das wir auf dem letzten neuphilologentag gehabt haben, nicht bekommen (Bravo). Ich möchte vorschlagen, dass Sie uns in dieser beziehung entlasten. Ferner muss ich mitteilen, dass der karlsruher lokalverein dem ihm gewordenen auftrag entsprechen wird, indem er die bei dieser versammlung gemachten erfahrungen u. s. w. dem vorbereitenden ausschuss des nächsten neuphilologentages übermitteln wird. Wir haben nun noch über die wahl des nächsten neuphilologentages zu sprechen.

Prof. Kühn-Wiesbaden: Ich beantrage, dass in dem memorandum, das der karlsruher ortsverein dem vorbereitenden ausschuss des nächsten neuphilologentages unterbreitet, mitteilung über die vorträge, über deren auswahl und die finanzielle gebahrung dieses neuphilologentages gemacht werden. Ich habe die entdeckung gemacht — es ist jetzt der 6. neu-

philologentag —, dass noch nicht ein einziges mal nachprüfung gehalten worden ist über die finanzielle gebahrung. Der kleinste verein lässt seine rechnungen entlasten. Ich halte es für geboten, namentlich, wenn es ein budget ist, wie das vorige, von etwa 2000 mark. Es ist natürlich ausgeschlossen, dass ich behaupten wollte, die herrn würden gelder in die eigenen taschen fliessen lassen. (Heiterkeit.) Das muss jedoch gesagt werden, dass nicht immer gut gewirtschaftet worden ist. Wir halten alle 2 jahre versammlung, wir fordern aber für jedes jahr den beitrag. Ich weiss mitglieder, die sich geweigert haben, auch für *das* jahr zu zahlen, wo keine versammlung stattfindet. Ich wollte nur beantragen, dass der auftrag an den hiesigen lokalverein dahin erweitert wird, dass derselbe nicht dem künftigen vorstand, sondern der künftigen versammlung bestimmte vorschläge unterbreitet, damit die künftige versammlung beschlüsse fasst.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Wir haben das schon in unser programm aufgenommen. Das müsste gegenstand einer verhandlung der nächsten versammlung sein. Die frage der beitragserhebung hat uns schwierigkeiten gemacht, obwohl wir mit den finanziellen dingen gut zu streich kommen werden infolge der freigebigkeit der regirung und anderer quellen; aber es ist ein unsicheres ding, wenn man nicht weiss, was man von dem verlangen kann, der zu der verhandlung kommt. Wir haben uns verpflichtet gefühlt, den beitrag von allen zu verlangen. Es frägt sich, ob man das alles aufrecht erhalten will. Wir werden fragen und vorschläge in unser memorandum aufnehmen.

Prof. Stengel: Die frage nach dem ort einer versammlung ist immer eine etwas schwierige. Wir müssen die verschiedensten gesichtspunkte berücksichtigen. Vor allem kommt es darauf an, dass wir in alle kreise die propaganda tragen, dass in jede ecke des deutschen reiches einmal der neuphilologentag gelegt werde. Da ich nun bis jetzt es mir zum privatvergnügen gemacht habe, auszulugen, wo der geeignetste ort sei, so ist mein blick auf die Rheinprovinz gefallen. Da aber sieht's noch recht windig mit den neuphilologenvereinen aus, die wir haben müssen. Ein einziger verein ist mir dort bekannt, das ist der in Elberfeld-Barmen, der schon ziemlich lange besteht und ein ziemlich reges leben entwickelt. Ich habe mich deshalb an den direktor Tendering dort gewandt, der auf dem letzten neuphilologentag anwesend war, und habe ihn gebeten, im dortigen verein anzutippen, wie es stände, ob Elberfeld-Barmen den nächsten neuphilologentag nehmen wolle. Durch einen beschluss des vereins ist das nun zugesagt, und ich bin beauftragt, diese bereitwilligkeit zu erklären. Die herren haben einige bedenken hinsichtlich der naturschönheiten und finanziellen verhältnisse. Meine herren, ich glaube, es ist ganz gut, wenn wir nach den üppigen verhältnissen, an die wir namentlich hier gewöhnt worden sind, uns daran gewöhnen, die neuphilologenversammlung nicht als vergnügungstage zu behandeln, sondern als versammlung, die möglichst einen konnex unter allen neuphilologen

herbeiführen soll. Von diesem gesichtspunkte aus möchte ich warm empfehlen, Elberfeld-Barmen als sitz des nächsten neuphilologentages zu wählen. Ich habe auch noch andere orte im stillen abgewogen; die gründe, die mich für Elberfeld-Barmen bestimmen, will ich jetzt nicht entwickeln. Wenn wir sagen: die versammlung bestimmt Elberfeld-Barmen, so werden die herren dort ihr möglichstes thun.

Prof. Schipper: Gegen diesen vorschlag muss ich mein bedenken äussern, und zwar aus dem grunde, weil im vergangenen jahr auf dem allgemeinen philologentag beschlossen worden ist, den nächsten philologentag in Köln abzuhalten. Nun glaube ich, es könnte der beteiligung schaden, oder es könnte die beteiligung von seiten der neuphilologen am allgemeinen philologentag beeinträchtigen, wenn am gleichen ort zweimal nacheinander eine solche versammlung stattfindet. Ich würde es für erwünscht halten und möchte die dringende bitte an Sie richten, den kölner allgemeinen philologentag möglichst zahlreich zu besuchen; denn wir dürfen den zusammenhag mit den altphilologen nicht ausser acht lassen. (Bravo!) Das ist und bleibt wie die gymnasien unser nährboden. Unter dem schutz der altphilologen haben wir getagt, und unsere interessen sind in der liebenswürdigsten weise berücksichtigt worden und die fragen der neueren philologie in mehreren vorträgen zur besprechung gelangt. Ich möchte mich also *gegen* den vorschlag des kollegen Stengel aussprechen.

Prof. Fels-Hamburg: Verehrte herren! Ich hatte schon auf dem vorletzten neuphilologentag den auftrag, die verehrte versammlung nach Hamburg einzuladen. Damals wurde unser werben nicht mit gegenliebe erwidert. Ich bin nun vom neuphilologenverein Hamburg-Altona beauftragt, Sie auf den nächsten neuphilologentag nach Hamburg einzuladen. Ich hege durchaus nicht die besorgnis, wie herr prof. Stengel sie geäussert hat, dass die neuphilologen besonders durch das vergnügen angelockt und gesättigt würden. Es liegen zwei jahre zwischen dieser und der nächsten versammlung, und ich glaube, dass Sie in diesen zwei jahren nicht so mit vergnügen gesättigt werden, dass Sie dann nicht das in Hamburg gebotene annehmen könnten. Hamburg hat als versammlungsort in dieser hinsicht eher nachteile als vorteile. In andern städten sind immer zwei behörden in konkurrenz getreten, um uns den aufenthalt angenehm zu machen, die städtische und die staatliche; bei uns ist das nur eine. Ich hätte auch noch andere nachteile anzuführen; aber statt Sie abzuschrecken, möchte ich Sie anreizen, den neuphilologentag in Hamburg recht zahlreich zu besuchen, und ich möchte darauf hinweisen, dass wir als gesellschaft uns bemühen werden, Ihnen den aufenthalt in Hamburg nicht nur angenehm, sondern auch nützlich zu machen.

Prof. Stengel: Meine herren! Ich glaube, es führt am besten zum schluss, wenn wir über diese beiden anträge, die motivirt worden sind, abstimmen. Es ist nicht nötig, weiter darüber zu debattiren. Ich möchte nur noch die frage stellen, ob herr prof. Fels bestimmte vorschläge für

den vorstand hat. Für uns haben wir immer den usus durchgeführt, dass der zum vorstand gehörige universitätsprofessor möglichst aus der provinz gewählt wurde, in der die versammlung tagen sollte; das zweite mitglied wurde aus dem alten vorstandskollegium genommen, und als drittes mitglied wurde in der regel der lokalvorstand gewählt. Es wäre wünschenswert, wenn wir im allgemeinen von herrn prof. Fels darüber auskunft bekämen.

Prof. Fels: Wir haben natürlich über diese fragen in unserm verein beraten und uns die schwierigkeiten nicht verhehlt. Da der vorstand aus drei mitgliedern besteht und wir keine landesuniversität haben, so würde es am geeignetsten sein, einen professor aus Kiel zu wählen, welches die nächste universität hat. Wir haben uns aber enthalten wollen, vorschläge zu machen. Der zweite vorstand ist aus dem frühern zu wählen; da haben wir auch keine besondere veranlassung gehabt, etwas anderes zu thun, und der dritte vorstand ist der vorsitzende des hamburger neuphilologenvereins. (Ruf: Wer ist das?) Das bin ich. (Heiterkeit.) Wenn ich auch jetzt vorstand bin, so ist das noch keine garantie, dass ich das auch noch in zwei jahren sein werde. Der präsident wechselt alle jahre ab, und da der verein gross ist, so hat sich herausgestellt, dass eine grosse anzahl sich bereit erklärt, die vorgeschäfte zu besorgen.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich bringe beide vorschläge zur abstimmung. Wünscht die versammlung, dass die nächste versammlung, der 7. neuphilologentag, in Elberfeld-Barmen stattfinde? Minorität. Wünscht die versammlung, dass der 7. neuphilologentag in Hamburg stattfinde? Hamburg ist mit majorität gewählt. Wünscht die versammlung, dass die zeit der pfingsten behalten werde? (Ja!) Wir würden also von hier aus die weiteren mitteilungen, die vom 6. zum 7. neuphilologentag führen an den lokalverein von Hamburg richten. Welches ist der name des vereins? (*Prof. Fels:* Verein für das studium der neueren sprachen Hamburg-Altona.) Nun ist die wahl des neuen präsidiums vorzunehmen.

Prof. Stengel: Ich bin in einiger verlegenheit; ich habe eigentlich vorgehabt und wünsche eigentlich auch jetzt noch, unsern herrn prof. Förster vorzuschlagen. (Bravo!) Prof. Körting ist schon einmal vorsitzender gewesen, aber nicht erschienen, und deshalb möchte ich herrn prof. Förster als vertreter der universitäten vorschlagen; an 2. stelle möchte ich vorschlagen, dass das alte vorstandsmitglied, der vorsitzende des Karlsruher lokalkomitees, herr prof. Müller, gewählt würde, und an dritter stelle der vorsitzende des Hamburger vereins.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Ich frage herrn prof. Förster, ob er die wahl annimmt.

Prof. Förster: Ja! (Bravo!)

Prof. Müller: Meine herren, ich denke, man wird einen würdigern finden als ich bin.

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Da Sie selbst aber das nicht beurteilen können ... (Heiterkeit.) Herr prof. Müller nimmt die wahl an. Es sind also folgende herren in den vorstand gewählt: Fels-Hamburg, Förster-Bonn, Müller-Karlsruhe. Nun möchte ich die herren, die vorträge gehalten haben, bitten, dass sie uns in den besitz ihrer manuskripte setzen. oder wenn sie kein solches haben, uns ein ausführliches referat zugehen lassen. Mehrere haben die vorträge gekürzt. Da geld genug vorhanden ist, ein grösseres protokoll drucken zu lassen, so wird die versammlung nichts dagegen haben, wenn wir diese vorträge *in extenso* aufnehmen. — Das wesentliche ist nun erledigt. Ich möchte nur fragen, ob aus der versammlung hier noch ein punkt, den wir zu erledigen hätten, genannt werden will.

Rektor Dörr: Es ist wohl nötig, dass wir dem ortsausschuss durch erheben von den sitzen und dreimaliges hoch für seine bemühungen danken. Der ortsausschuss lebe hoch! (Hoch, hoch, hoch!)

Vors. ob.-schulr. v. Sallwürk: Meine herren! Wir nehmen dies als ein zeichen der freundschaft mit aller bescheidenheit auf. Diese versammlung ist nur unter grossen schwierigkeiten zu stande gekommen. Wir haben einen grossen zuzug von beiden nachbarländern gehofft; aber in Württemberg ist eine grosse versammlung, die den grössten teil der kollegen nach Stuttgart zog, und wir haben uns nicht für die gastfreundschaft vor vier jahren bedanken können. Auch Elsass-Lothringen hat sich nicht recht beteiligt. Wenn ich nun einen leisen klageton in bezug auf die frequenz, in bezug auf die zahl der teilnehmer hören lasse, so muss ich um so mehr sagen, dass die würde und der wert der personen, die zusammengekommen sind, so gross gewesen sind und der verlauf der versammlung dank diesen herren ein so erfreulicher gewesen ist, dass wir im lokalkomitee dadurch, dass wir eine so grosse dankbarkeit auf uns gewälzt sehen, im höchsten grade erfreut sind und Ihre ehrung mit dank annehmen. Etwas besseres können wir nicht als dank annehmen, als das gefühl, unserm stand genützt und dabei persönliche beziehungen geknüpft zu haben. Ich hätte nun noch vielen zu danken; das könnte aber besser beim bankett und festessen geschehen. Ich möchte nur noch erwähnen, dass wir vom ausland her leider nur absagen bekommen haben, aber absagen der liebenswürdigsten art. Ich habe herrn prof. Bouvier in Genf eingeladen, um uns zu sagen, was für erfahrungen er dort in seinen kursen hat. Wir haben über diese kurse in verordnungsblättern das notwendige bekannt gegeben und schicken viele lehrer dorthin. Er schreibt, er wäre gerne gekommen, aber familienverhältnisse, von denen ja dieser trauerrand zeugt, haben ihn abgehalten. (Folgt mitteilung des wortlauts.) Ebenso haben wir von einigen freunden aus Amerika und England die allerfreundlichsten und zustimmendsten glückwünsche bekommen.[1] Heute

[1] Darunter befand sich auch ein schreiben des schriftführers der englischen *Modern Language Association*, Mr. W. Stuart Macgowan in Cheltenham.

morgen hat noch mein freund Fritz Neumann aus Heidelberg geschrieben. Er sendet die herzlichsten glückwünsche. Er wollte noch zur versammlung kommen, aber er ist abgehalten worden durch dinge, die zu entfernen nicht in seiner gewalt war. Den herren ausstellenden habe ich noch besondern dank zu sagen; sie haben unserer versammlung einen ganz besondern reiz gegeben. Und nun, meine herren, beschliesse ich den 6. allgemeinen deutschen neuphilologentag und denke, wir nehmen die gute freundliche regsame stimmung, die wir hier erworben haben, hinüber zum 7. und bekräftigen das, indem wir rufen: Der 7. allgemeine deutsche neuphilologentag lebe hoch! (Hoch, hoch, hoch!)

[Der nachmittag des 16. mai wurde durch das festessen in der städtischen festhalle und die besichtigung der sehenswürdigkeiten der stadt und umgebung ausgefüllt; etwa die hälfte der teilnehmer wohnte jedoch der »reform«-sitzung im hotel Monopol bei. Der abend führte alle bei dem gartenfest im stadtgarten und dem festbankett im grossen saal der festhalle wieder zusammen. Den beschluss bildete für einen grossen teil der festgenossen ein lohnender tagesausflug nach Baden-Baden am 17. mai; manche hielt die schöne bäderstadt noch bis in die folgenden tage fest. W. V.]

VERMISCHTES.

EIN NEUPHILOLOGISCHER VEREIN IN WIEN.

Auf anregung prof. Schippers hat sich zu ende des vergangenen jahres in Wien ein *Neuphilologischer verein* gebildet. Dieser besteht aus romanisten, anglisten und germanisten und bezweckt, das studium der romanischen, englischen und deutschen philologie in wissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer beziehung, sowie den geselligen verkehr unter seinen mitgliedern zu fördern. Den vorstand bilden derzeit univ.-prof. dr. J. Schipper als vorsitzender, univ.-prof. dr. Minor als erster und realschul-direktor J. Fetter als zweiter stellvertreter desselben, realschul-professor dr. Würzner als schriftführer, dr. Friedwagner und priv.-doz. dr. Jellinek als dessen stellvertreter, sowie realschul-professor dr. Nader als kassenführer. Es fanden bisher vier versammlungen statt, in welchen folgende vorträge gehalten wurden: Jan. 26: professor dr. Schipper: Die mönche von Berwick, eine altschottische poetische erzählung von einem unbekannten Chaucer-schüler. Febr. 23: priv.-doz. dr. A. von Weilen: Beiträge zur stoffgeschichte der »mönche von Berwick«. März 30: professor dr. A. Würzner über die vorschule für lehramtskandidaten der neueren sprachen. April 27: priv.-doz. dr. F. Detter: Über die Gudrun-sage. Ferner wurden kleinere wissenschaftliche mitteilungen gemacht: von den professoren drr. Minor, Meyer-Lübke, Schipper und dem lektor dr. J. Morison.

Der verein zählt bis jetzt 55 mitglieder, und es hat allen anschein, dass seine thätigkeit für das studium der neuen philologie in Österreich sehr erspriesslich und segensreich sein werde.

Wien. A. WÜRZNER.

NEUES AUS RUSSLAND.

1. *Ein pädagogischer sprachkurs in Russland.*

In meinem im dezemberhefte vorigen jahres veröffentlichten berichte über den sprachunterricht in Russland habe ich erwähnt, dass bei uns für die mittelschulen die lehrer, ausser ihrer vorbildung und dem examen, keine spezielle pädagogische anstalt durchzumachen haben, dass man aber von der gründung einer solchen anstalt, wie sie schon einmal existirte, wieder spricht. Jetzt hat man den anfang damit gemacht. Vor kurzem wurde in Odessa ein kurs für die mathematiker eröffnet, und jetzt in eben derselben stadt von derselben unterrichtsbehörde für die kandidaten der *französischen* sprache. Die unterrichtssprache wird die französische sein; nur die pädagogik und die didaktik wird russisch vorgetragen. Selbstverständlich müssen die kandidaten des französischen wenigstens in soweit mächtig sein, um dem französischen unterricht ohne anstrengung folgen zu können. Darum wird von ihnen schon beim eintritt in den kurs die kenntnis des französischen gefordert, sowohl von denen, die die universität absolvirt, als auch von denjenigen, die, ohne höhere bildung genossen zu haben, von einer prüfungs-kommission sich das recht erwerben, lehrer an einer mittelanstalt zu werden. Wahrscheinlich wird man solchen kandidaten, die den zweijährigen pädagogischen kurs durchgemacht haben, das vorrecht vor den gewöhnlichen einräumen. Nach beendigung des kurses können solche lehramtskandidaten noch ein stipendium von der regirung erhalten, um eine reise in die französische Schweiz, nach Frankreich und Belgien zu machen und während des dreimonatlichen dortigen aufenthaltes sich in ihrem fach zu vervollkommnen.

2. *Aus pädagogischen zeitschriften.*

Im märzheft der monatlichen zeitschrift *Russkaja Škola* erschien ein aufsatz, der über den neusprachlichen unterricht handelt. Der verfasser ist ein fachmann. Er nahm als ausgangspunkt seiner betrachtungen den artikel des herrn Japp: *Wie man in Amerika sprachen lernt,* ging dann auf eine im jahre 1888 erschienene broschüre Berlitz' über und endigte mit meiner *Metodika novüch jazikòv* (methodik der neuen sprachen). Da wir für neuere sprachen keine spezielle zeitschrift haben, so erscheinen solche spezielle artikel und aufsätze in den allgemein pädagogischen journalen, und ich werde daher über jede wichtigere erscheinung auf unserem gebiete referiren, gleichviel wo ich sie finde. Die *Russkaja Škola* ist im allgemeinen eine sehr gut redigirte monatsschrift, aber der aufsatz des h. Mizujev über den sprachunterricht ist leider nichts weniger als gelungen anzusehen. Abgesehen von dem kindisch-spöttischen und dabei dünkelhaften ton, verrät der autor eine beinahe vollständige unkenntnis

nicht nur von dem wesen der sog. neuen sprachmethode und ihrer einschlägigen litteratur, sondern von der in fast allen ländern Europas immer weiter um sich greifenden reformbewegung des neusprachlichen unterrichts. Herr M. glaubt naiv, dass die sog. neue methode nur für Amerika passe, und das auch nur für erwachsene. Er selbst steht auf dem standpunkt der *übersetzung*. Gut, er soll stehen, aber wir werden weiter gehen.

Im gegensatz zu der zeitschrift *Russkaja Škola* brachte *Obrazovanje* (»bildung«), auch eine monatsschrift, einen für die sprechmethode sehr sympathischen artikel aus der feder des herrn Farmakovsky. Er zitirt die deutche *Odessaer zeitung*, worin gesagt ist, dass diese methode in den schulen der deutschen kolonisten angewandt wird, und dass man dort schöne resultate erzielt. Auch andere schulen in Odessa benutzen dieselbe methode. Als lehrbuch dient ihnen das von Schelzel verfasste.

Omsk (Sibirien). JKČISAC.

DIE NEUEREN SPRACHEN IN FINLAND.

Zu der gleichnamigen notiz im 1. heft dieses jahrgangs schreibt man uns aus Helsingfors, dass es sich um die ernennung des herrn dr. Söderhjelm zum ausserordentlichen professor, nicht um die errichtung einer ordentlichen professur gehandelt habe. Hoffentlich ist das erste nur die vorstufe zum zweiten! W. V.

EINE HANDAUSGABE DER HÖLZELSCHEN BILDER.

Auf vielfachen wunsch hat der verleger der allbekannten wandbilder, herr Ed. Hölzel in Wien, eine kleinere, gleichfalls farbige ausgabe (atlasformat) der acht bilder frühling, sommer, herbst, winter und bauernhof, wald, gebirge, stadt veranstaltet, die für die hand der schüler bestimmt ist. Die blätter sind einzeln zu 10 kr. = 18 pf. oder zu einem buche vereinigt zu dem preise von 80 kr. = 1 m. 40 pf. zu beziehen. Er hofft, dass die neuen bilder im anschauungs- und sprachunterrichte neben den wandbildern in gleicher weise verwendung finden, wie die atlaskarten neben den wandkarten in der geographiestunde, verspricht sich aber zugleich davon einen fortschritt auf dem gebiet der kinderbilderbücher.

Wie mir herr Hölzel schreibt, ist er nicht abgeneigt, auch besondere wandbilder für den französischen und englischen unterricht erscheinen zu lassen, wenn auf genügenden absatz zu rechnen ist. Er würde sich freuen, von sachverständigen des genaueren beraten zu werden. Vielleicht wird die frage in den *N. Spr.* noch einmal von mehreren seiten erörtert.

W. V.

PAS DE LIEU RHÔNE QUE NOUS.

In dem artikel *Auch eine »neue« methode* s. 108 bemerkte A. Rambeau, dass ihm die in Lymans buch mehrmals vorkommenden worte *pas*

de lieu Rhône que nous unverständlich seien. Ich habe von herrn dr. Frantzen in Amsterdam und von herrn dr. Lloyd in Liverpool am gleichen tage die erklärung erhalten. Lies: *Paddle your own canoe.* Es ist, wie dr. Lloyd zufügt, der refrain eines vor 30 jahren in Amerika beliebten liedes.

W. V.

ERKLÄRUNG.

Im hôtel Monopol zu Karlsruhe fand während der diesjährigen 6. tagung des deutschen neuphilologenverbandes eine von den freunden der reform angeregte, von anhängern aller richtungen ziemlich gut besuchte sektionssitzung statt, in welcher ich mich beehrte, über schullautschrift zu berichten. Als eine art belegstücke für meine ausführungen hatte ich eine anzahl der in diesem hefte erwähnten freiwilligen umschriftübungen mehrerer schüler von München mitgebracht und »auf dem tische des hauses« *zur einsicht* niedergelegt. Dass ich dabei der *bona*, ja der *optima fides* der anwesenden vertraute, ist ganz selbstverständlich. Nun berührt es mich im interesse der standesehre äusserst peinlich, öffentlich die thatsache festnageln zu müssen, dass mir an eben jenem nachmittage eines der mir wertvollsten stücke jener belege, das zusammengeheftete dicke konvolut eines fleissigen schülers, abhanden gekommen ist. Niemand hat mich mit einem wort ersucht, leihweise oder sonst etwas mitnehmen zu dürfen; es ist auch nicht verloren gegangen; folglich ist das objekt hübsch still und unbemerkt auf die seite geschafft worden — *dolo malo* natürlich! Wohin es gewandert ist — nun, ich hüte mich, meine nicht unbegründeten vermutungen zu äussern; dass es sich aber nur auf *gegnerischer* seite befinden kann, ist ohne weiteres klar; ich will nur noch erwähnen, dass mir ein bedeutender romanist mitteilte, er habe aus dem Monopol zwei herren herauskommen und mit einer art schadenfrohen freudengeschreis ein paar hefte in der luft herumschwingen sehen — ein benehmen, das lebhaft an das geschmackvolle bild der skalpschwingenden rothaut erinnert. Mit dieser vermeintlichen trophäe, die thatsächlich einen wahren triumph lautlicher schulung verkörpert, mögen diese dunklen ehrenmänner hinziehen und sich von den lautschriftlichen leistungen eines zwölfjährigen knaben beschämen lassen. Ich aber kann diese erklärung nicht schliessen, ohne zugleich die handlungsweise der mit fremdem eigentum so leichtfertig umspringenden — »kollegen« mit dem verdienten namen zu belohnen: sie ist *pöbelhaft. Qui se sent morveux, se mouche!*

München. FRANZ BEYER.

AUFFORDERUNG.

Eine verlagshandlung sucht tüchtige fachleute, welche geneigt sind, die herausgabe einer französischen, einer italienischen, einer spanischen modernen erzählung in der weise zu übernehmen, dass diese erzählung zur grundlage einer praktischen einführung in die btr. sprache — laut-,

formen-, satzlehre, ideomatismen, kulturelles u. s. w. — gemacht werde wie ähnliches ja schon mehrfach geschehen ist. Anerbietungen mit näheren angaben über qualifikation u. s. w. können durch mich befördert werden. F. D.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein kollege in Böhmen wünscht für juli und august, ev. bis mitte september, aufnahme in einer englischen familie, die ihm gegen unterricht ermässigung des pensionspreises bewilligt. Er wäre auch nicht abgeneigt, einen englischen kollegen in seiner familie aufzunehmen; sein wohnort ist prächtig gelegen und besitzt verschiedene lehranstalten etc.

*

Ein englischer kollege, mitglied der *Mod. Lang. Ass.* und der *Ass. Phon.*, sucht aufnahme in einer französischen familie oder in einer andern familie, die ihm französischen verkehr vermittelt. Er ist ev. auch bereit, stunden im austausch zu geben.

*

Ein junger deutscher fachgenosse, zugleich tüchtiger musiker, mitglied der *Ass. Phon.*, will den winter (1. oktober bis 1. april) in England zu bringen und würde gerne eine hauslehrerstelle o. dgl. übernehmen.

*

Eine junge schwedin, die ausser ihrer muttersprache sehr gut englisch, französisch und italienisch und ziemlich gut deutsch spricht, auch etwas lateinisch versteht, möchte für die monate juli, august und september in einer gebildeten deutschen familie freie wohnung und kost finden, würde dagegen bereit sein, täglich 2—3 stunden zu sprechen oder zu unterrichten. Sie hat in England studirt und ist in einer guten englischen familie erzieherin gewesen.

*

Eine englische familie wünscht ihre 17jährige tochter auf ein jahr in einem deutschen hause unterzubringen. Sie soll deutsch lernen und sonst noch etwas für ihre ausbildung thun. W. V.

BEMERKUNG.

Um den bericht über den neuphilologentag vollständig bringen zu können, mussten wir manches andere für dieses heft bestimmte trotz des stärkeren umfangs des heftes bis zum nächsten mal zurücklegen. Im folgenden heft wird auch der bericht über die Karlsruher reformsitzung zum abdruck kommen. *D. red.*

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. JULI-AUGUST 1894. HEFT 4.

ÜBER NEUERE ENGLISCHE LEXIKOGRAPHIE.

Vortrag, gehalten auf dem 6. allgem. neuphilologentag zu Karlsruhe am 15. mai 1894.

Wenn ich Sie bitte, sich mit mir für ein halbes stündchen auf das gebiet der neueren englischen lexikographie zu begeben, so ist es, um Ihre aufmerksamkeit auf das grosse unternehmen der londoner *Philological Society*, das *New English Dictionary* zu lenken, das, unter MURRAYS trefflicher leitung begonnen, nun bereits etwa ein viertel des in aussicht genommenen weges zurückgelegt hat. Ich werde dabei naturgemäss auch auf andere gross angelegte lexikographische unternehmungen zu sprechen kommen müssen, wobei ich aber selbstverständlich nur solche werke ins auge fasse, die selbständigen wissenschaftlichen wert beanspruchen, hinter denen eine litterarische persönlichkeit steht, oder die einen deutlich erkennbaren litterarischen charakter haben, nicht jene zahllosen kleineren handbücher, die nur den praktischen bedürfnissen dienen wollen, und die wesentlich als buchhändlerische geschäftsunternehmungen und verbrauchsartikel zu betrachten sind.

Unser verhältnis als philologen und schulmänner zum englischen wörterbuche ist ein doppeltes, das des benützers und das des mitarbeiters, und beide hängen eigentlich notwendig mit einander zusammen. Das verhältnis des *mitarbeiters* aber ist es, das mir von besonderer wichtigkeit erscheint.

Sie, meine herren, für diese rolle zu gewinnen, ist der zweck der folgenden auseinandersetzungen. Werfen wir einen blick auf die stellung der lexikographie in dem reichen arbeits-



formen-, satzlehre, ideomatismen, kulturelles u. s. w. — gemacht werde wie ähnliches ja schon mehrfach geschehen ist. Anerbietungen mit näheren angaben über qualifikation u. s. w. können durch mich befördert werden. F. D.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein kollege in Böhmen wünscht für juli und august, ev. bis mitte september, aufnahme in einer englischen familie, die ihm gegen unterricht ermässigung des pensionspreises bewilligt. Er wäre auch nicht abgeneigt, einen englischen kollegen in seiner familie aufzunehmen; sein wohnort ist prächtig gelegen und besitzt verschiedene lehranstalten etc.

*

Ein englischer kollege, mitglied der *Mod. Lang. Ass.* und der *Ass. Phon.*, sucht aufnahme in einer französischen familie oder in einer andern familie, die ihm französischen verkehr vermittelt. Er ist ev. auch bereit, stunden im austausch zu geben.

*

Ein junger deutscher fachgenosse, zugleich tüchtiger musiker, mitglied der *Ass. Phon.*, will den winter (1. oktober bis 1. april) in England zu bringen und würde gerne eine hauslehrerstelle o. dgl. übernehmen.

*

Eine junge schwedin, die ausser ihrer muttersprache sehr gut englisch, französisch und italienisch und ziemlich gut deutsch spricht, auch etwas lateinisch versteht, möchte für die monate juli, august und september in einer gebildeten deutschen familie freie wohnung und kost finden, würde dagegen bereit sein, täglich 2—3 stunden zu sprechen oder zu unterrichten. Sie hat in England studirt und ist in einer guten englischen familie erzieherin gewesen.

*

Eine englische familie wünscht ihre 17jährige tochter auf ein jahr in einem deutschen hause unterzubringen. Sie soll deutsch lernen und sonst noch etwas für ihre ausbildung thun. W. V.

BEMERKUNG.

Um den bericht über den neuphilologentag vollständig bringen zu können, mussten wir manches andere für dieses heft bestimmte trotz des stärkeren umfangs des heftes bis zum nächsten mal zurücklegen. Im folgenden heft wird auch der bericht über die Karlsruher reformsitzung zum abdruck kommen. *D. red.*

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. JULI-AUGUST 1894. HEFT 4.

ÜBER NEUERE ENGLISCHE LEXIKOGRAPHIE.

Vortrag, gehalten auf dem 6. allgem. neuphilologentag zu Karlsruhe am 15. mai 1894.

— —

Wenn ich Sie bitte, sich mit mir für ein halbes stündchen auf das gebiet der neueren englischen lexikographie zu begeben, so ist es, um Ihre aufmerksamkeit auf das grosse unternehmen der londoner *Philological Society*, das *New English Dictionary* zu lenken, das, unter MURRAYS trefflicher leitung begonnen, nun bereits etwa ein viertel des in aussicht genommenen weges zurückgelegt hat. Ich werde dabei naturgemäss auch auf andere gross angelegte lexikographische unternehmungen zu sprechen kommen müssen, wobei ich aber selbstverständlich nur solche werke ins auge fasse, die selbständigen wissenschaftlichen wert beanspruchen, hinter denen eine litterarische persönlichkeit steht, oder die einen deutlich erkennbaren litterarischen charakter haben, nicht jene zahllosen kleineren handbücher, die nur den praktischen bedürfnissen dienen wollen, und die wesentlich als buchhändlerische geschäftsunternehmungen und verbrauchsartikel zu betrachten sind.

Unser verhältnis als philologen und schulmänner zum englischen wörterbuche ist ein doppeltes, das des benützers und das des mitarbeiters, und beide hängen eigentlich notwendig mit einander zusammen. Das verhältnis des *mitarbeiters* aber ist es, das mir von besonderer wichtigkeit erscheint.

Sie, meine herren, für diese rolle zu gewinnen, ist der zweck der folgenden auseinandersetzungen. Werfen wir einen blick auf die stellung der lexikographie in dem reichen arbeits-



felde der englischen philologie, so glaube ich mich nicht zu täuschen, dass wir dabei ein auffälliges zurückbleiben konstatiren müssen. In allen gebieten der englischen philologie hat die heute zu recht bestehende philologische methode sich geltend zu machen verstanden, hat den dilettantismus und das prinzipienlose herumtasten verbannt, nur in der lexikographie scheint man dieselbe strenge gesetzmässigkeit nicht zu verlangen. und zwar speziell in der neuenglischen lexikographie. Was das altenglische und mittelenglische anlangt, wird man sich wohl hüten, mit wortmaterialien zu operiren, über deren probehaltigkeit man sich nicht genau rechenschaft zu geben weiss; was aber den unermesslichen sprachschatz der neuenglischen periode anlangt, ist einerseits die strenge methode, andrerseits auch das wissenschaftliche interesse noch nicht in dem zu erwartenden masse zu beobachten. Dies lässt sich einerseits an der mitarbeit, andererseits an der kritik und der benutzung des schon vorliegenden erkennen. Die zahl der lexikographischen beiträge und einzeluntersuchungen, die auf der höhe der forschung stünden, ist in unseren fachzeitschriften, in dissertationen und programmabhandlungen oder sonstigen einzelschriften verschwindend gering. Was aber die kritik des schon vorliegenden anlangt, so besteht dieselbe mit ganz vereinzelten ausnahmen in der regel noch in einer stichprobenartigen prüfung nach der sogen. vollständigkeit, einem lobe der reichhaltigkeit oder tadel, dass dies oder jenes fehle, kurz die kritik steht im wesentlichen auf dem standpunkte eines benützers, der von seinem wörterbuch vor allem will, dass es ihn nicht im stiche lasse und möglichst viel — unbekümmert woher — bringe. Wie gesagt, nur ganz vereinzelt haben hervorragende fachgenossen die bedeutung der neueren lexikographischen unternehmungen ins rechte licht gerückt; viel häufiger ist es, und bei dem regen interesse an andern gebieten der englischen philologie geradezu unbegreiflich, dass viele unserer fachgenossen diese lexikographischen arbeiten ***kaum dem namen nach*** kennen, geschweige denn zu einem vertiefen in dieselben und vollends zu einer kritik gekommen sind, die auf einem nachprüfen und selbständigen eingehen auf die arbeitsweise der lexikographen beruhte. Die folge davon ist, dass mit der art der benützung auch die art der mitarbeit an der erklärung des

neuenglischen wortschatzes auf einem standpunkte bleibt, der auf andern gebieten undenkbar ist. So kommt es, dass beispielsweise ein hochverdienter fachgenosse, der sonst wohl weiss, was über den gegenstand, über den er arbeitet, zu thun ist und schon gethan worden ist, sich in den *Englischen Studien* (17, 180) auf eine widerlegung eines der vielen falschen bedeutungsansätze in Thieme-Preussers wörterbuch einlässt, eines ansatzes, über den derjenige kein wort verlieren würde, der das in besseren lexikographischen werken längst gedruckte kennt.

Die lexikographischen vorarbeiten aus dem vorigen jahrhundert und dem anfange unseres jahrhunderts, auf denen die meisten landläufigen handbücher beruhen, sind freilich heute unzureichend, und ihre mangelhaftigkeit wird dadurch nicht geringer, dass all die unhaltbaren ansätze, versehen und druckfehler in den handbüchern nachgedruckt bezw. noch vermehrt werden; von diesen unzuverlässigen materialien aus zweiter, dritter, x-ter hand müssen wir uns eben im prinzipe emanzipiren und durchwegs bestrebt sein, nur mit sicherem zu operiren, im kleinen wie im grossen uns an das vorbild zu halten, das uns das *N. E. D.* nun schon seit mehr als einem jahrzehnt in so glänzender weise geboten.

Lassen Sie mich versuchen, den wesentlichen wert des *N. E. D.* kurz zu charakterisiren. Das werk nennt sich *A New English Dictionary* on Historical Principles, und mit diesen worten ist eigentlich alles gesagt.

Was müssen wir zunächst von einem wörterbuche verlangen? *Wahrheit.* Was ist wahrheit im gebiete der geisteswissenschaften? *Geschichtlich bezeugte thatsächlichkeit.*

Wir suchen in der litteraturgeschichte, in der politischen geschichte, der wirtschaftsgeschichte, der religionsgeschichte usw. usw. die einzelnen erscheinungen nicht dadurch uns klar zu machen, dass wir alles das, was irgendwo und irgendwann im laufe der jahrhunderte über dieselben gesagt worden ist, nachsagen, sondern dadurch, dass wir all diese zeugnisse allerdings herbeiziehen, sie aber kritisch auf ihre verwertbarkeit hin prüfen und erst danach das wahre herauszuschälen trachten, wobei das ergebnis oft recht viel anders aussieht, als die fabulirungen früherer jahrhunderte darüber. Dass dieses prinzip

auch auf die lexikographie, die doch ins gebiet der sprach*geschichte* gehört, anzuwenden ist, wird heute wohl kein sprachforscher mehr bestreiten; auch hier wird man die zeugnisse selbst zu rate ziehen, ihnen aber nicht blind vertrauen, sondern sie kritisch zu verwerten trachten. Was die sprachgeschichte aber vor andern historischen wissenschaften voraus hat, ist, dass ihre zeugnisse, die bei den andern vielfach bloss indirekte sind, ihrer überwiegenden fülle nach direkte zeugnisse sind. Die indirekten zeugnisse, die lexikographischen angaben früherer jahrhunderte, sind ein notbehelf, mit dem sich oft nur höchst unsicher operiren lässt, und der die kritik auf schritt und tritt herausfordert; die direkten, die sprachquellen selbst, aber gewähren resultate, die zwar auch nur der sprachwissenschaftlich geschulte richtig zu verwerten weiss, die aber in ihrer verlässlichkeit, verständlichkeit und reichhaltigkeit alle indirekten zeugnisse an wert weit hinter sich zurücklassen.

Die englische lexikographie jedoch hatte bislang mit vorliebe die indirekten statt der direkten zeugnisse herangezogen, d. h. sie hat die bedeutungsansätze früherer lexikographen nachgeschrieben bezw. übersetzt, und je mehr sie davon ansammeln konnte, um so mehr gehofft, durch reichhaltigkeit und vollständigkeit zu nützen. Namentlich ist ja Samuel Johnson noch heute darin die beliebteste autorität, und mit ihm der grundsatz massgebend, dass die wörter vor allem das bedeuten, was sie nach der Johnsonschen logik bedeuten *sollten*, weniger das, als was sie von den verschiedenen schriftstellern gebraucht werden. Wenn dieses nachschreiben früherer bedeutungsansätze auch vielfach der bequemere weg war, der wissenschaftliche und daher im wahren sinne praktische war es nicht.

Die forderung, aus den sprachquellen selbst die sprache zu studiren und darzustellen, ist so selbstverständlich, dass es trivial erscheinen mag, dies noch besonders hervorzuheben: auch möchte es vielleicht manchen als zu viel verlangt erscheinen, die strengen forderungen der wissenschaft an die neuenglische lexikographie zu stellen, wenn diese nicht bei den übrigen gebieten der englischen philologie längst ihre unbestrittene geltung hätten. Kein philologe operirt heute mit fiktiven altenglischen oder mittelenglischen werten; da ist man längst gewohnt, eh man einen ansatz wagt, sich zu vergewissern,

welche quellen man dafür hat; warum sollte ein gleiches nicht auch dem neuenglischen sprachschatze gegenüber zu recht bestehen? Da bezeichnet also Murray einen wendepunkt. Nicht in dem grossartigen massstabe, der staunenerregenden reichhaltigkeit liegt die bedeutung dieses werkes, sondern in dem prinzipe und dessen strenger durchführung, nur aus den quellen zu arbeiten. Daraus ergibt sich zunächst zweierlei, nämlich dass der wert des werkes zum einen teil in dem besteht, *was es enthält*, zum andern teil aber in dem, *was es nicht enthält.* Letzteres ist mindestens ebenso wichtig wie ersteres. Seit jahren führt uns der treffliche Skeat in den *Transactions* der *Phil. Soc.* seine erfolgreiche hetzjagd nach »*ghost-words*«, wie er sagt, vor, d. h. nach wortgespenstern, die auf irgend einem versehen älterer lexikographen beruhend, unbeirrt und lustig ihre schattenexistenz durch der jahrhunderte lauf von einem wörterbuch ins andere hinüberretten. So hat er unter vielen anderen schon *Trans.* 1885/7 p. 351, und vor ihm Murray, *Athenæum* 4. febr. 1882, das wort *abacot*, wie man glauben sollte, endgiltig beseitigt, es figurirt trotzdem aber ohne einschränkung selbst noch in dem 1891 erschienenen 1. heft von Murets neuenglischem wörterbuch. Sowie die tilgung einzelner wörter, die charakteritsischer weise gerade ihrer absonderlichkeit wegen von den lexikographen so gerne und mit soviel stolz weitergeschleppt werden, so ist neben der erneuten und kritischen feststellung der einzelbedeutungen auch die tilgung bezw. auslassung der bloss fiktiven ein *hauptcharakterzug* des Murrayschen werkes.

Was nun aber das positiv beigebrachte anlangt, so will das *N. E. D.* selbst nur als ein provisorium gelten, nicht nur weil in wissenschaftlicher forschung sogenannte abschliessende resultate nur in sehr beschränktem sinne überhaupt denkbar sind, sondern auch weil die masse des bereits angesammelten belegmaterials zu gross ist, um ohne schaden für die übersichtlichkeit verwendet zu werden. (Ein paar original-belegzettel, die im werke nicht zum abdruck kamen, habe ich Ihnen hier mitgebracht, aus denen Sie zugleich die art, wie die belege einzurichten sind, ersehen können.)

Das ideal eines wörterbuches, allerdings ein idealbild, dessen verwirklichung unser jahrhundert wohl kaum erleben wird, hat kürzlich Hermann Paul in München in einem akademie-

vortrage gezeichnet. (Über die aufgaben der wissenschaftlichen lexikographie mit besonderer rücksicht auf das deutsche wörterbuch. *Sitzungsberichte der philos.-philol. und der hist. klasse der k. bayer. akad. d. wiss.* 1894. Heft 1.) Wenn man diesem bilde das thatsächlich geleistete in der deutschen oder französischen lexikographie gegenüberstellt, so wirkt der vergleich höchst betrübend, ja geradezu niederschlagend. Auch vom *N. E. D.* kann man nicht behaupten, dass es dieses ideal wirklich erreiche, jedoch dürfte es wohl von allen lexikographischen darstellungen einer modernen kultursprache, die jemals oder irgendwo unternommen worden, demselben am nächsten kommen. Lesen Sie Pauls vortrag, und Sie werden sich schritt für schritt an das *N. E. D.* erinnert fühlen. Es wäre auch bei den vorarbeiten für das *N. E. D.* heute unmöglich, das Paulsche idealbild ganz zu erreichen, dazu bedürfte es tausender von arbeiten, wie wir sie erst von der zukunft erwarten dürfen, von dem umfange ganz zu geschweigen. Das ändert aber an der bedeutung des *N. E. D.* gar nichts. Das idealbild wissenschaftlicher forschung auf irgend einem gebiete verwirklicht zu sehen, dies ist ein jünglingstraum, den wohl noch kein mann in irgend einem noch so kleinen gebiete je verwirklicht gesehen hat; worum es sich handeln kann, das ist einzig und allein, dass der weg, den das *N. E. D.* eingeschlagen hat, der richtige ist, und das ist er.

Für jedes wort werden nach der erörterung der aussprache und etymologie die bedeutung bezw. die verschiedenen verzweigungen derselben von jh. zu jh. durch belege veranschaulicht. Was der lexikograph ausser dieser anordnung der belege beiträgt, seine eigenen erklärungen und bedeutungsansätze, kann jeder durch die belege selbst kontrolliren, erstere als indirekte, letztere als direkte zeugnisse verwerten.

Die fälle sind nicht selten, in denen Murray ganz darauf verzichtet, für eine bedeutungsabteilung ein oder mehrere bedeutungsansätze zu formuliren; er lässt eben die belege selbst sprechen, die deutlicher und anschaulicher sprechen als eine immer subjektiver färbung unterworfene deduktion. Und auf diesen charakteristischen zug möchte ich besonderes gewicht legen; die erklärungen der einzelnen verwendungen, d. h. die am kopfe jeder abteilung stehenden bedeutungsangaben oder

umschreibungen sind ein schönes stück arbeit, sie sind aber für unsere spracherkenntnis bezw. die sprachwissenschaft nicht das wesentliche. Das einzelne wort wirkt in der regel unmittelbar nur im zusammenhang des satzes, d. h. in der anwendung, ausser etwa namen, und in diesem zusammenhange, d. h. in einem zusammenhange, wie ihn der beleg im wörterbuch gibt, oder einem analogen, ist es ein fruchtbares element unseres sprachbewusstseins. Eine unmittelbare, direkte vorstellung von demselben erhalten wir also nur aus seinem vorkommen im belege, nicht aus der deduktion seiner bedeutung aus den belegen. Das missliche, das das deduziren von bedeutungen, das umschreiben in derselben sprache hat, führt Paul a. a. o. anschaulich aus, obwohl sich die dort gerügten mängel nicht durchaus vermeiden lassen und besseres an ihre stelle nicht gesetzt wird. Für uns, die angehörigen einer fremden sprache, ist die deduktion aus belegen seitens des lexikographen aber noch viel misslicher und gefährlicher, insofern als wir diese deduktionen in unsere sprache übersetzen, d. h. unsere äquivalente dafür einsetzen. Diese übersetzung der bedeutungen eines wortes der fremden sprache ist etwas im prinzipe zu verurteilendes, wenn nämlich die übersetzung nicht auf die belege selbst, sondern auf die deduktionen aus denselben gegründet ist. Es lässt sich ja bei zweisprachigen wörterbüchern die übersetzung der wörter nicht vermeiden, jedoch müssen wir dabei stets im auge behalten, dass dieselbe in fast allen fällen nur ein notbehelf und unzureichend ebenso wie ungenau ist, d. h. fast überall, wo es sich nicht um namen, um begriffe der einfachsten vorstellung, wie schwarz, weiss, süss, sauer, oder um ganz feststehende, unmissverständliche konkreta handelt. Unzureichend sind die übersetzungen, weil die jeweils passende übersetzung *eines falles* der anwendung eines wortes durch den zusammenhang, in dem es steht, *bedingt* ist und unmöglich alle möglichkeiten, wie man das wort übersetzen könnte, angeführt werden können. Ungenau sind sie, »weil die einzelnen als übersetzung angeführten wörter sehr häufig nicht nach dem ganzen umfange ihrer bedeutung derjenigen des fremden wortes entsprechen« (Paul a. a. o. 64). Vor allem ist es aber allein aus den belegen möglich, die allgemein giltigen bezw. die grundbedeutungen eines wortes zu

vortrage gezeichnet. (Über die aufgaben der wissenschaftlichen lexikographie mit besonderer rücksicht auf das deutsche wörterbuch. *Sitzungsberichte der philos.-philol. und der hist. klasse der k. bayer. akad. d. wiss.* 1894. Heft 1.) Wenn man diesem bilde das thatsächlich geleistete in der deutschen oder französischen lexikographie gegenüberstellt, so wirkt der vergleich höchst betrübend, ja geradezu niederschlagend. Auch vom *N. E. D.* kann man nicht behaupten, dass es dieses ideal wirklich erreiche, jedoch dürfte es wohl von allen lexikographischen darstellungen einer modernen kultursprache, die jemals oder irgendwo unternommen worden, demselben am nächsten kommen. Lesen Sie Pauls vortrag, und Sie werden sich schritt für schritt an das *N. E. D.* erinnert fühlen. Es wäre auch bei den vorarbeiten für das *N. E. D.* heute unmöglich, das Paulsche idealbild ganz zu erreichen, dazu bedürfte es tausender von arbeiten, wie wir sie erst von der zukunft erwarten dürfen, von dem umfange ganz zu geschweigen. Das ändert aber an der bedeutung des *N. E. D.* gar nichts. Das idealbild wissenschaftlicher forschung auf irgend einem gebiete verwirklicht zu sehen, dies ist ein jünglingstraum, den wohl noch kein mann in irgend einem noch so kleinen gebiete je verwirklicht gesehen hat; worum es sich handeln kann, das ist einzig und allein, dass der weg, den das *N. E. D.* eingeschlagen hat, der richtige ist, und das ist er.

Für jedes wort werden nach der erörterung der aussprache und etymologie die bedeutung bezw. die verschiedenen verzweigungen derselben von jh. zu jh. durch belege veranschaulicht. Was der lexikograph ausser dieser anordnung der belege beiträgt, seine eigenen erklärungen und bedeutungsansätze, kann jeder durch die belege selbst kontrolliren, erstere als indirekte, letztere als direkte zeugnisse verwerten.

Die fälle sind nicht selten, in denen Murray ganz darauf verzichtet, für eine bedeutungsabteilung ein oder mehrere bedeutungsansätze zu formuliren; er lässt eben die belege selbst sprechen, die deutlicher und anschaulicher sprechen als eine immer subjektiver färbung unterworfene deduktion. Und auf diesen charakteristischen zug möchte ich besonderes gewicht legen; die erklärungen der einzelnen verwendungen, d. h. die am kopfe jeder abteilung stehenden bedeutungsangaben oder

umschreibungen sind ein schönes stück arbeit, sie sind aber für unsere spracherkenntnis bezw. die sprachwissenschaft nicht das wesentliche. Das einzelne wort wirkt in der regel unmittelbar nur im zusammenhang des satzes, d. h. in der anwendung, ausser etwa namen, und in diesem zusammenhange, d. h. in einem zusammenhange, wie ihn der beleg im wörterbuch gibt, oder einem analogen, ist es ein fruchtbares element unseres sprachbewusstseins. Eine unmittelbare, direkte vorstellung von demselben erhalten wir also nur aus seinem vorkommen im belege, nicht aus der deduktion seiner bedeutung aus den belegen. Das missliche, das das deduziren von bedeutungen, das umschreiben in derselben sprache hat, führt Paul a. a. o. anschaulich aus, obwohl sich die dort gerügten mängel nicht durchaus vermeiden lassen und besseres an ihre stelle nicht gesetzt wird. Für uns, die angehörigen einer fremden sprache, ist die deduktion aus belegen seitens des lexikographen aber noch viel misslicher und gefährlicher, insofern als wir diese deduktionen in unsere sprache übersetzen, d. h. unsere äquivalente dafür einsetzen. Diese übersetzung der bedeutungen eines wortes der fremden sprache ist etwas im prinzipe zu verurteilendes, wenn nämlich die übersetzung nicht auf die belege selbst, sondern auf die deduktionen aus denselben gegründet ist. Es lässt sich ja bei zweisprachigen wörterbüchern die übersetzung der wörter nicht vermeiden, jedoch müssen wir dabei stets im auge behalten, dass dieselbe in fast allen fällen nur ein notbehelf und unzureichend ebenso wie ungenau ist, d. h. fast überall, wo es sich nicht um namen, um begriffe der einfachsten vorstellung, wie schwarz, weiss, süss, sauer, oder um ganz feststehende, unmissverständliche konkreta handelt. Unzureichend sind die übersetzungen, weil die jeweils passende übersetzung *eines falles* der anwendung eines wortes durch den zusammenhang, in dem es steht, *bedingt* ist und unmöglich alle möglichkeiten, wie man das wort übersetzen könnte, angeführt werden können. Ungenau sind sie, »weil die einzelnen als übersetzung angeführten wörter sehr häufig nicht nach dem ganzen umfange ihrer bedeutung derjenigen des fremden wortes entsprechen« (Paul a. a. o. 64). Vor allem ist es aber allein aus den belegen möglich, die allgemein giltigen bezw. die grundbedeutungen eines wortes zu

scheiden von den gelegentlichen und bloss möglichen bedeutungen, die dasselbe nur unter dem modifizirenden einflusse des zusammenhanges haben kann, d. h. das *usuelle* von dem *okkasionellen*, wie Paul sagt.

Wir sehen, wohin der unfruchtbare versuch führt, möglichst vollständig all die übersetzungsmöglichkeiten eines wortes zu bringen, in vielen unserer zweisprachigen wörterbücher. Ohne die *belege* zu diesen zahllosen übersetzungen *daneben* zur hand zu haben, ist ein wirkliches eindringendes verstehen des wortes und seiner bedeutungssphäre unmöglich; es lässt sich für den augenblick wohl häufig eine passende übersetzung finden, besonders für den der sprache schon recht kundigen, der unkundige aber wird immer der gefahr ausgesetzt sein, unter der fülle der übersetzungen eine unrichtige auszuwählen. Umfangreiche zweisprachige wörterbücher sind gewiss nicht überflüssig oder wertlos, doch nur für den kundigen ohne gefahr, und auch für ihn nur dann von wahrem nutzen, wenn die belege dazu beigebracht sind. Nur so kann das grossangelegte wörterbuch auch für die mitarbeit, prüfung und ergänzung seitens des denkenden benützers von wert sein, für die weiterforschung fruchtbar sein, und dies konnte man an dem erfolge ersehen, den das treffliche supplementlexikon Hoppes seinerzeit hatte, und aus der anregung, die es der selbständigen weiterforschung gab.

Hiermit komme ich auf die frage unserer mitarbeit überhaupt. Gerade das beispiel Hoppes, die unvergleichlich grössere ausdehnung des werkes, die dasselbe in der nun leider ins stocken geratenen zweiten auflage gewann, kann uns ein fingerzeig dafür sein, dass für solche mitarbeit durch verständnisvolles und methodisches sammeln von belegen in Deutschland nicht nur die möglichkeit, sondern auch das interesse vorhanden ist.

Wenn es nicht schon so viele zeitschriften gäbe, würde ich die gründung eines archivs für englische lexikographie anregen, dem es zweifellos weder an mitarbeitern noch an abnehmern fehlen würde. Doch wir wollen uns nicht auf das gründen verlegen, sondern im anschluss an die vorhandenen vorarbeiten sammeln und bei unsern trefflichen fachzeitschriften anklopfen, wenn wir was zu sagen haben.

Im anschlusse an die vorhandenen sammlungen. Damit ist natürlich zunächst Murray gemeint. Für die teile, die bereits erschienen sind, werden neue beiträge in allernächster zeit wohl nicht mehr in einer neuen auflage zu verwerten sein; wohl aber wird sich eine mitteilung und erörterung derselben im anschlusse an die aufstellungen und belege bei Murray in fachzeitschriften empfehlen. Das bisher erschienene aber wird uns die beste schulung sein, wie wir überhaupt vorzugehen haben, auch bei den buchstaben, die noch nicht veröffentlicht sind. Für diese ist unsere mitarbeit aber in ganz hervorragendem masse nötig, weil gerade der fremde eine fülle sprachlicher erscheinungen beobachtet, die dem einheimischen entgehen. Ständig ist die klage Murrays, dass vor allem für die wörter und redensarten des täglichen lebens die belege fehlen, also gerade für jene bestandteile des sprachschatzes, die dem eingeborenen zu alltäglich, dem fremden aber, der die sprache in der regel mehr aus der älteren litteratur kennt, weniger geläufig erscheinen; vor allem ist es die auch ihrem inhalte nach unerreicht dastehende englische romanlitteratur, die für das wörterbuch zu wenig exzerpirt ist, und wie mir Murray kürzlich mitteilte, ist insbesondere die litteratur der letzten 10 jahre noch nicht genügend verwertet.[1] Selbst wenn aber auch dieses und jenes werk schon für das wörterbuch exzerpirt worden sein sollte, ist es dennoch unzweifelhaft, dass der fremde eine fülle des bemerkenswerten finden wird, das dem englischen oder amerikanischen leser als zu alltäglich entgangen ist. Hier einzusetzen wäre unsere aufgabe, und es ist eine aufgabe, die an reiz wohl kaum von irgend einer anderen überwogen werden dürfte, die aber ferner den vorteil hat, dass sie mit dem lehrberufe aufs innigste zusammenhängt, indem ihr aus demselben stetig neue beobachtungen zugeführt werden, und bei der umgekehrt die freude am sprachunterricht neue nahrung empfängt. Der deutsche neuphilologische lehrer ist wie kaum ein anderer berufen, diese arbeit zu thun. Und wem die sache und die weiterführung des grossen *N. E. D.* am herzen liegt, wird

[1] S. u. a. wieder *Academy*, 28. april 1894, no. 1147, p. 352: *More extracts from the best modern novelists — Hardy, Meredith, Haggard, Ward — are wanted.*

wohl gerne, was ihm an bemerkenswertem in seiner lektüre aufstösst, von zeit zu zeit in verwendbarer form in das *Scriptorium* in Oxford senden.

Ich habe vorher vom anschlusse an die vorhergehenden sammlungen gesprochen. Für drei viertel des wortschatzes kann uns das *N. E. D.* noch nicht als führer, sondern nur als muster dienen; zum anschluss müssen wir daher andere werke heranziehen, um so mehr als, wenn das *N. E. D.* in derselben sorgfältigen weise fortgeführt werden soll, die vollendung desselben doch noch ein menschenalter oder wenigstens zwei dezennien brauchen wird. Wer daher nicht dilettantisch, sondern methodisch und zielbewusst mitarbeiten will, muss weitere hilfsmittel benutzen, die ich kurz charakterisiren will. Für die etymologie, die zum verständnisse der grundbedeutungen so wesentlich ist, liegt ja bekanntlich Skeats *Etym. Diction.* vor, das in seiner solidität unentbehrlich ist. Von grossen wörterbüchern, die sich bemühen, wenigstens äusserlich durch beibringung genauer belege die behandlung Murrays nachzuahmen, sind aber zwei zu nennen, das ohne autornamen bei Cassell & Co. 1889 (doch schon etwa 1885 begonnen), London, erschienene *Encyclopædic Dictionary* (*Enc. D.*) in 7 bezw. 14 bänden zum preise von 7 *l.* 7 *s.*, und das unter der *superintendence* von William Dwight Whitney erschienene *Century Dictionary* (*C. D.*) New-York 1889—91, in 6 bänden, etwa 12 *l.* Von den beiden ist das letztgenannte als das spätere und von einem stabe von fachleuten ausgearbeitete in mancher hinsicht wohl das bessere, doch darf der name des vergleichenden sprachforschers Whitney auf dem titelblatte einen nicht etwa zu der annahme verleiten, dass die sprachgeschichtliche seite darin besonders zu ihrem rechte gekommen wäre; im gegenteil, es ist geradezu auffallend, wie ein solches werk, für das doch auch in Amerika ganz hervorragende anglisten zu gewinnen gewesen wären, in der hinsicht hinter den berechtigten erwartungen zurückbleibt. Das *Enc. D.*, an dem ein ehemaliger mitarbeiter Murrays hervorragenden anteil hatte, ist in mancher hinsicht vorzuziehen, namentlich in der beibringung von belegen, und da das *C. D.* wohl äusserlich dem *N. E. D.* nachgebildet, nicht aber in dessen wesentlichen wert eingedrungen ist, hat es auch die zahlreichen brauchbaren belege aus dem *Enc. D.* sich nicht zu nutze ge-

macht. Beide werke ergänzen sich daher vielfach, und beide hat man zu rate zu ziehen in den buchstaben, in denen Murray noch aussteht; ist man aber genötigt, sich für eines der beiden zu entscheiden, so möchte ich beinahe zu dem billigeren *Enc. D.* raten, dessen belege im allgemeinen brauchbarer sind. ***Was in diesen beiden werken nicht belegt oder ungenügend oder unrichtig erklärt ist, ist unbedingt wert, hervorgehoben, an Murray gesandt oder sonst veröffentlicht zu werden.*** Diese beiden werke müssen wir also bei unserer weiterarbeit zu grunde legen. Dazu selbstverständlich aber auch spezialglossare über einzelne schriftsteller, wo diese vorhanden, so vor allem das vorzügliche Shakespeare-lexikon von A. Schmidt.

Was zweisprachige wörterbücher anlangt, so kommen hier einerseits Flügel, und andererseits Murets enzyklopädisches wörterbuch der englischen und deutschen sprache in betracht, jedoch mit unterschied. Das Flügelsche *Universal Dictionary* ist weniger umfangreich als Muret, es ist dazu das werk eines einzelnen, und zwar eines siebzigers, dessen hauptthätigkeit in eine zeit fällt, in der unsere englische philologie noch nicht als entwickelte wissenschaft bestand. Die anforderungen, die wir heute an einen lexikographen stellen, dürfen wir an Flügel nicht stellen; worin Flügel aber, trotzdem dass er mit viel unzureichenderen vorarbeiten auszukommen hatte, mit höchster ehre als ein vorkämpfer der neuen, methodischen lexikographie zu gelten hat, ist seine solidität, sein reichlich zur anwendung kommendes prinzip, durch belege zu beweisen; Flügel ist, soweit er es zu seiner zeit sein konnte, ein *philologe.* Sein werk ist eine fundgrube für neuenglische spracherkenntnis und in vieler hinsicht, ich verweise vorzugsweise auf seine behandlung der flexionen, trotz *C. D.* und *Enc. D.* ganz unentbehrlich. Was Muret anlangt, so stehen wir hier einem unternehmen in grossem massstabe gegenüber, das, wie man aus dem prospekte ersehen kann, von einer grösseren anzahl thätiger mitarbeiter in Deutschland und England hergestellt wird, und das, wenn es einmal glücklich fertig, wohl das reichhaltigste zweisprachige wörterbuch sein wird, das wir besitzen. Da das werk aber in unsern tagen entsteht, wäre zu wünschen gewesen, dass dasselbe in seiner anlage die methode, die uns Murray gelehrt, sich mehr

zu eigen gemacht hätte.[1] Das prinzip, durch *belege* zu beweisen, fehlt fast ganz, und infolge dessen trägt das werk all die mängel der älteren wörterbücher, die ich eingangs angedeutet habe, die zahllosen übersetzungen der bedeutungsansätze älterer lexikographen, ohne uns, wie dies Flügel vielfach thut, in die lage zu setzen, uns im einzelnen falle ein selbständiges urteil zu bilden; es bedeutet daher in vieler hinsicht einen rückschritt gegenüber Flügel, den es freilich, was reichhaltigkeit anlangt, weit übertrifft. Einige wenige beispiele mögen dies erhärten, und zwar wähle ich dieselben hauptsächlich aus dem von Murray noch nicht behandelten *D*, da es ein zu billiges oder vielmehr unbilliges vorgehen wäre, Muret auf grund des Murrayschen werkes zu kritisiren. Unter *dignity* führt Muret als 3. bedeutung = *dignitary* an. Dies geht wohl auf *C. D.* bed. 7 zurück: *one who holds high rank; a dignitary*, mit beleg aus *Jude*, 8: ... *despise dominion and speak evil of dignities* (l. *dominationem spernunt*, *majestatem autem blasphemant*, d. »die majestäten lästern«); dazu wäre aus der bibel noch der beleg 2. *Pet.* 2. 10: *they are not afraid to speak evil of dignities* (l. *sectas non metuunt introducere blasphemantes*, d. »nicht erzittern, die majestäten zu lästern«) anzuführen. Die bedeutung *dignitary* für *dignity* ist ja denkbar, worüber jedenfalls die bibelkritik zu entscheiden hätte, ob nämlich das wort hier persönlichkeiten bedeutet oder aber abstrakt gebraucht ist; dem allgemeinen sprachgebrauch nach würde bei der lektüre dieser speziellen bibelstellen der eine engländer wahrscheinlich diese, der andere jene der zwei möglichkeiten unter *dignity* verstehen, aber eben nur in solchem zusammenhange, d. h. also die bedeutung *dignitary* würde ihm nur als *okkasionell möglich* erscheinen. Eine solche okkasionelle bedeutung dürfte aber wohl bei allen abstraktis möglich sein, bedarf daher kaum der besonderen anführung im wörterbuche. Führt man sie aber dennoch an, so muss dies mit der einschränkung

[1] Das rühmlichst bekannte und unschätzbare enzyklopädische wtb. der *französischen* und deutschen sprache von Karl Sachs, das *vor einem vierteljahrhundert* erschienen, durfte doch nicht ohne weiteres als muster dienen, denn dieses grosse werk würde, wenn es *heute* erschiene, doch wohl auch ganz anders aussehen!

auf den okkasionellen fall geschehn. Man darf dem, der das wörterbuch studirt, nicht so harte nüsse zu knacken geben wie eben die, sich die möglichkeit zusammenzureimen, wie denn *dignity* ohne weiteres und zwar ohne eine einschränkung = *dignitary* sein könnte, d. h. eine okkasionell mögliche bedeutung als eine *usuelle* anzunehmen. Noch unentbehrlicher wäre das zurückgehen auf die quellen, d. h. die belege bei wörtern, deren bedeutung durch rücksicht auf die etymologie leicht willkürlich und ohne rücksicht auf den nachweisbaren sprachgebrauch von lexikographen aufgestellt wird, indem es sich nicht darum handeln kann, was man unter einem worte nach ansicht des lexikographen verstehen *sollte*, sondern darum, als was dasselbe wirklich gebraucht wird. Für das wort *discursiveness* gibt Muret nur die bedeutung »logische schlussfolgerung, *bündigkeit*«, obwohl das von Muret zu grunde gelegte *C. D.* dafür nur folgenden und zwar modernen beleg bietet: *Each head is treated sufficiently, while all temptation to* DISCURSIVENESS *is stoutly resisted. Athenæum* no. 3141, p. 15. In diesem satze, soweit man ihn für sich stehend verstehen kann, kann das fragliche wort doch unmöglich *bündigkeit* bedeuten! Das *C. D.* gibt als erklärung ganz richtig, obwohl nicht unmissverständlich genug: *the quality of being discursive.* Für dies adjektiv bietet es dabei aber zwei ganz unmissverständliche belege aus Tennyson und Ticknor für die bedeutung *passing rapidly from one subject to another*; *desultory*; *rambling*; *digressional*, die Muret ja auch mit der übersetzung »abschweifend« berücksichtigt. Für die von Muret gegebene bedeutung von *discursiveness*, die auch Webster hat, haben wir vorläufig nur einen beleg im *Enc. D.* von Isaac Barrow (1685). Überhaupt ist das, was aus den belegen selbst im *C. D.* vorlag, nicht gebührend verwertet, und Muret beschränkt sich vielfach auf die wiedergabe bez. übersetzung älterer bedeutungsansätze, deren geltung heute entweder nicht mehr die einzige oder vielleicht auch gar nicht mehr zu belegen ist. Das adjektiv *discriminate* hat heute, wie auch aus einem modernen *belege*: *C. D.* ersichtlich ist, die bedeutung »unterscheidend, unterschiede *machend*«; auch das adv. *discriminately*, durch einen beleg aus Johnson im *C. D.* vertreten, belegt dies (so auch das heute viel gebräuchlichere *indiscriminately*, »unterschiedslos«, d. h. ohne unterschiede zu machen); Muret hat nur die aus

Bacon belegte bedeutung »unterschieden, abgesondert«, die *Enc. D.* als veraltet bezeichnet.

Bei dem enormen aufwand und den vielen mitarbeitern, d. h. also praktisch der möglichkeit, alles verfügbare mit musse auszunützen, erscheint es schwer begreiflich, dass solche versehen, die ich nur ganz zufällig herausgreife, vorkommen, und dass nicht einmal das *C. D.*, das dem buche doch zu grunde liegt, ausgenützt ist. Bei der grossen anzahl mitarbeiter und der unbeschränkten *zeit*, denn es ist meines wissens ja kein annähernd ähnliches unternehmen in nächster zeit zu erwarten, das etwa die verlagsbuchhandlung zur eile nötigte, sollte man aber doch erwarten, dass nicht nur das *C. D.*, sondern auch das *Enc. D.* und, was Shakespeare anlangt, wenigstens Schmidts Shakespeare-lexikon benützt würde. Die buchstaben, für die Murray noch nicht vorliegt, sind ja freilich in wissenschaftlich befriedigender weise noch nicht zu bearbeiten, doch das, was vorgearbeitet ist, und das heisst vor allem das belegmaterial, muss ausgenützt werden. So fehlt bei dem subst. ***disclose*** die Shakespearesche verwendung als = ***hatch***, ***production*** (erzeugung, hervorbringung, ausbrütung, aushecknung), weil sie im *C. D.* nicht angegeben ist; das *Enc. D.* und natürlich das Schmidtsche Sh.-L. haben diesen beleg. Das adj. ***corky*** in der häufigen bedeutung »leicht wie ein korkstöpsel, hartnäckig, unstät«, dessen weite gebräuchlichkeit man jetzt aus Murray ersehen kann, fehlt bei Muret, weil diese bedeutung im *C. D.* fehlt, doch das *Enc. D.* hatte sie bereits. Das Shakespearesche ***correctioner*** in der rede der *Doll Tearsheet* (*2 H. IV.* V, 4, 23) erklärt Muret falsch als »sträfling«, weil das *C. D.* diese falsche erklärung hat (ebenso *Enc. D.*), jedoch Schmidt hatte längst die richtige auffassung, die später durch Murray bestätigt wurde: ***one who inflicts chastisement*** bez. ***administers correction***; Flügel gibt den genauen beleg mit angabe der verschiedenen erklärungsvorschläge, so dass der leser selbst urteilen kann; der viel umfangreichere Muret aber setzt nur die bezeichnung †, d. h. *obsolete*, davor, schleppt also die alte falsche angabe und noch dazu ohne einschränkung auf die eine stelle weiter.

Es ist selbstverständlich, dass kaum eine andere art litterarischer arbeit soviel gelegenheit zu kleinen und kleinlichen ausstellungen im einzelnen bietet wie ein wörterbuch. Über

die frage, warum dies aufgenommen, jenes ausgelassen, dies ausführlicher, jenes kürzer behandelt ist, lässt sich ja natürlich ins endlose räsonniren, und der kritiker sollte dabei stets vorher die frage sich vorlegen, ob der wörterbuchverfasser nicht selbst auf denselben gedanken gekommen, denselben aber nach reiflicher überlegung wieder fallen gelassen hat. Dass es eine anzahl wörter und wortbedeutungen und verwendungen gibt, die im Muret fehlen, oder die man anders behandelt wünschte, ist weder erstaunlich noch zu tadeln. Aber nicht um das einzelne, sondern um das prinzip handelt es sich, und dies prinzip heisst 1) zurückgehen auf die direkten zeugnisse, d. h. deduktion der bedeutungen allein aus den belegen, 2) scheidung zwischen usueller und okkasioneller bedeutung. Wenn dies nicht geschieht, kommen wir nicht weiter in unserer sicheren erkenntnis. Besonders wünschenswert erscheint die anführung von belegen in der reichen fülle technischer und naturwissenschaftlicher ausdrücke, die Muret uns bietet. Der nichtfachmann ist ausser stande, die bedeutung und giltigkeit der einzelnen wörter in den verschiedensten technologischen, naturwissenschaftlichen etc. etc. gebieten zu bestimmen. Muret hat hier erstaunliches geleistet und sich dadurch unseren lebhaftesten dank verdient[1]; umsomehr müssen wir wünschen, versichert zu

[1] In gleicher weise sind kolloquialismen, sprichwörtliche redensarten u. a. m. u. a. m. in masse hinzugekommen, und — soweit ich es beurteilen kann – meist mit grossem geschick behandelt; diese beruhen *vermutlich* zum teile auf originalbeiträgen seiner englischen mitarbeiter; ich sage »vermutlich«, denn woher sie stammen und in welchem umfange sie gebräuchlich, dafür gibt uns das buch ja keinen fingerzeig; dass aber irgend einem einzelnen, selbst wenn er »geborener engländer« ist, diese unendliche masse flüssigen sprachmateriales geläufig ist, das glaubt hoffentlich heute kein philologe mehr Darum brauchen wir dafür stets die angabe von »*chapter and verse*«. Etwas anderes ist es, wenn im *N. E. D.* eine phrase des heutigen allgemeinen sprachgebrauchs ohne besonderen beleg aus einem schriftsteller, einfach mit der angabe »*Modern*: ......« versehen wird. Wir wissen hier, dass eine grosse anzahl gebildeter engländer, deren namen wir zumeist kennen, jede spalte des wörterbuches ein oder mehrere male in der korrektur lesen: diese freiwilligen revisoren würden eine derartige angabe nicht passiren lassen, wenn sie nicht stichhaltig wäre; eine solche angabe ist daher mindestens so gut ein »beleg« wie irgend einer aus einem einzelnen schriftsteller, denn diese revisoren —

sein, woher er seine zahlreichen angaben entnommen, was ja bei der umsichtigen verteilung des werkes unter so viele mitarbeiter nicht schwer fallen dürfte, denn wir dürfen nicht länger sprachmaterialien in den wörterbüchern fortschleppen, deren probehaltigkeit nicht zu erweisen ist. Vielleicht kommt Muret im weiteren verlaufe des werkes, das ja noch nicht zur hälfte fertig ist, diesem wunsche nach, sowie er ja indes auch angefangen hat, die etymologie mehr heranzuziehen; dass sein werk deshalb ungleichmässig ist, schadet gar nichts, und unser dank wird nur um so grösser sein, je mehr er die seitherigen erfahrungen für die folgenden partien verwertet.

Ich komme zum schlusse.

Wenn ich für eine derartige mitarbeit die wohlgeschulten kräfte gerade unserer neuphilologischen lehrerschaft herbeigezogen sehen möchte, so wird vielleicht mancher tüchtige schulmann, den sein wirkungskreis in ein kleines provinzialstädtchen verbannt, den an sich richtigen einwand thun, dass ihm daselbst zu solcher litterarischer mitarbeiterschaft die litterarischen hülfsmittel fehlen: dies ist richtig, doch nur zum einen teile richtig, und auch zu diesem kann und muss abhülfe geschaffen werden. Was texte anlangt, so sind gerade diejenigen, die sich am meisten zur ausbeutung empfehlen – dichtungen und romane unserer gegenwart — nicht schwer zu beschaffen; dazu gewährt Ihnen jeder schulautor gelegenheit, die aufzeichnungen über den engl. sprachschatz zu prüfen und zu ergänzen. Was die lexikalischen hülfsmittel aber anlangt,

---

darunter männer wie Furnivall — bilden gewissermassen einen durchschnitt oder ausschnitt des heutigen gebildeten englisch. Paul rät in seinem obengenannten vortrage, bei lexikographischen aufzeichnungen das »eigene sprachgefühl« mehr zu berücksichtigen, obwohl er nicht übersieht, dass man demselben gegenüber behutsamkeit anwenden muss; das *N. E. D.* hat diese frage nun ebenfalls dadurch am glücklichsten gelöst, dass es durch diese revisoren die aufstellungen über das heute allgemein giltige methodisch zu reguliren versucht. Es würde bei Muret vielleicht keine zu grosse schwierigkeit bieten — und nur ganz wenig raum kosten wenn er für seine so äusserst reichhaltigen technologischen etc.... kolloquialen etc.... angaben die autorität seiner quellen, für kolloquialismen die bestätigung der giltigkeit durch 3—4 seiner englischen mitarbeiter in klammer mit anfangsbuchstaben, beibrächte. Dies würde den reichen schatz, den er uns bietet, erst recht wertvoll und verwertbar machen.

so stossen wir allerdings auf einen wunden punkt, der bislang sich allenthalben in Deutschland zum grössten schaden unserer studien zeigte: die verhängnisvolle abneigung, bücher zu kaufen. Dass der einzelne sich diese bändereichen sammlungen für seine privatbibliothek anschaffe, ist wahrlich nicht zu verlangen, umsomehr aber wäre dies pflicht der schulbibliotheken. Jede schulbibliothek besitzt selbstverständlich die lexikogr. hülfsmittel, die zur erklärung *lateinischer* oder *griechischer* schulautoren von belang sind. Es ist nicht einzusehen, warum der lehrer des englischen und französischen und deutschen dieselbe berücksichtigung seiner wissenschaftlichen, und das heisst zugleich didaktischen bedürfnisse nicht verlangen sollte, ebensogut wie der klassische philologe. Der letzte neuphilologentag hat das wünschenswerte der erweiterung der akademischen lehrthätigkeit der professoren in einer weise zum ausdrucke gebracht, die wohl die kühnsten hoffnungen und wünsche der neuphilologischen professoren weit hinter sich gelassen hat; wir professoren thun unser möglichstes, unsere studenten soweit zu bringen, dass sie dereinst als lehrer sich selbständig weiter entwickeln können. Die universität ist nicht der abschluss, sondern der anfang der wissenschaftlichen ausbildung unserer philologen, welche selbst den inhalt ihrer reiferen männerjahre zu bilden hat. Die universität drillt nicht fertigkeiten ein, denn »fertige« leute wären für die schulen kein segen. Die universität lehrt vor allem *wissenschaftlich denken*, sie soll nur insofern ihre jünger zu einem gewissen abschlusse bringen, als diese in der methode wissenschaftlicher weiterarbeit sattelfest werden sollen. Gelingt ihr das, so hat sie ihre aufgabe erfüllt, auch der schule gegenüber erfüllt. Denn wissenschaftlich denken, wissenschaftlich weiterarbeiten ist die grundbedingung für erspriessliche wirksamkeit auch an der schule, das heisst freilich nicht einseitige beschäftigung mit mittelenglisch oder altfranzösisch, sondern ein vertiefen in die lebende sprache auf grund der methodischen schulung durch das studium der sprach*geschichte*. Es kann nicht aufgabe der professoren sein, unsere studenten in einem triennium zu »perfekten« engländern oder franzosen zu drillen; und selbst wenn dies möglich wäre, wäre dies kein wahrer gewinn; denn, wie Goethe sagt, »mehl kann man nicht säen, und die saatfrüchte sollen nicht vermahlen werden.«

Nicht satt, nein ***hungrig*** wollen wir sie machen, hungrig nach der arbeit, die ihren lehrberuf adelt und allein schön, beneidenswert und segensreich macht, nach der arbeit, die die weihe des lebens ist. Uns muss daher am herzen liegen, dass ihnen hiezu in ihrer späteren lebensstellung die möglichkeit selbständiger weiterentwicklung nicht benommen werde, und ich kann daher den wunsch der letzten versammlung nur damit erwidern, dass ich der hoffnung ausdruck gebe, die schulbibliotheken mögen auch den neuphilologischen lehrern jene berücksichtigung widmen, die sie beanspruchen dürfen, und zwar nicht am wenigsten zum heile der schule.

Freiburg i. B. A. SCHRÖER.

DIE NEUESTEN STRÖMUNGEN AUF DEM GEBIETE DER MODERNEN PHILOLOGIE UND DIE SICH DARAUS ERGEBENDE REFORM VON STUDIUM UND VORBILDUNG.

Vortrag, gehalten auf dem 6. allgemeinen deutschen neuphilologentage zu Karlsruhe, pfingsten 1894.[1]

Hochgeehrte versammlung! Durch die mit ostern 1892 in kraft getretenen neuen lehrpläne hat das dem neusprachlichen unterricht an unsren höheren schulen gesteckte ziel eine wesentliche änderung erfahren, insofern nun die bis dahin nicht geforderte »übung im *praktischen* mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache« in dasselbe eingefügt worden ist. Diese rücksichtnahme aufs praktische traf nun zwar die lehrerwelt nicht unvorbereitet, da ein beachtenswerter bruchteil derselben länger schon als ein jahrzehnt in der sogenannten reformmethode jener seite des neusprachlichen unterrichts rechnung getragen und somit den jetzt geltenden lehrplänen bereits ein gut stück vorgearbeitet hatte. Allein man ist auch heute noch weit davon entfernt, die einschlägige bewegung unter der neuphilologenwelt für abgeschlossen erachten zu können. Vielmehr erwächst aus dem umstande, dass die reformmethode in so vollkommenem masse, wie keine andre sonst, den forderungen der regirung zur durchführung verhelfen kann, die aufgabe,

[1] Dieser vortrag erscheint hier nach dem vom herrn verf. an manchen stellen umgeänderten originalmanuskript, das in Karlsruhe aus mangel an zeit übrigens nur auszugsweise zur mitteilung gelangte. Auch in der vorliegenden form enthält die arbeit noch mancherlei, was mit den von den *N. Spr.* vertretenen ansichten im widerspruche steht. Wir halten es für nötig, darauf ausdrücklich, und zwar ein für alle mal, hinzuweisen. *D. red.*

ihr eine feste grundlage zu erarbeiten, sie aus der sphäre des experimentirens in die eines wohlgefügten systems hinüberzuleiten. Und zweifellos ist man auf dem besten wege dazu. Denn an allen enden regt es sich; die besten stellen ihre kräfte in den dienst der grossen bewegung; jeder tag fast wirft einen neuen fördernden gesichtspunkt in die arena. Schon ist der weg gefunden, auf welchem man ohne das störende zwischenglied der eignen sprache unmittelbar in den mündlichen gebrauch der fremden hineinführt, schon auch ist man in der lage, durch neu ersonnene eigenartige aufgaben ebenso direkt die fähigkeit im schriftlichen ausdruck zu üben, mehr und mehr sucht man mit der spendung des alltagswortschatzes anregenden und geistig bildenden inhalt von dauerndem werte zu bieten, schon bringt man es zustande, mit der gewandtheit in der handhabung des sprachstoffes auch den sinn für genaue beobachtung der sprachgesetze zu pflegen, bald wird man ebendadurch vor allem dahin gelangt sein, den lernenden zum sichren verständnis der fremden schriftwerke anzuleiten. Allein auch mit bezug auf das schon errungene muss man sagen, dass noch ein beträchtlicher zeitraum dahingehen mag, ehe es gemeingut aller gleichstrebenden sein wird; doch selbst dann würde dem individuum in dieser freiesten aller methoden reichlich spielraum zur entfaltung einer der eigensten initiative entspringenden thätigkeit bleiben. Aber die fähigkeit, sich das nötige rüstzeug zum richtigen betreiben der reformmethode zueigen zu machen, verlangt eine vielseitigkeit der vorbildung, wie wir sie bisher in unsren fächern noch nicht erhalten. Die neue unterrichtsart bedingt ein so viel unmittelbareres, intimeres eindringen in die fremde sprache, sie will, wie das idiomatische in dem sprachcharakter, so das eigentümliche in der denkweise in möglichst weitem umfange erschliessen. Sie erheischt darum ebensowohl auf der einen seite eine gründliche kenntnis der realien, der lebensart, sitten und gebräuche, der einrichtungen und existenzbedingungen, der politischen und der kulturentwicklung des fremden volkes, wie sie auf der andren seite die volle beherrschung der sprache mit den feinsten nüanzirungen ihrer lautgebung in artikulation, quantität, tonfall bei dem lehrenden voraussetzt. Und da wird in der regel nur erst ein ergiebiger aufenthalt im ausland das er-

forderliche zuwege bringen, und so ist streng und zäh an der bereits vom 5. allgemeinen deutschen neuphilologentage aufgestellten these festzuhalten, dass ein mindestens einjähriger aufenthalt in dem fremden sprachgebiet einen teil der vorbereitung des neuphilologen für seinen beruf auszumachen hat und derselbe durch ergiebige unterstützung von seiten der staatlichen und städtischen behörden auch dem minderbegüterten zu ermöglichen ist. Denn auch dem bestvorbereiteten wird ein verweilen unter dem fremden volke, dessen sprache er betreibt, unschätzbaren nutzen bringen, wird ihm die ausdrucksweise, wird ihm die denkart, wird ihm das sinnen und fühlen des volkes erst so eigentlich offenbaren und wird ihn damit erst voll und ganz befähigen, die ausserordentlich hohen anforderungen der reformmethode zu befriedigen. Sind doch insbesondere für den anfang hier aufgaben gestellt, die neben dem sprachlichen können ein pädagogisches geschick nicht geringen grades verlangen. Die subtile beschäftigung mit dem vom buchstaben losgelösten lautbilde, das bedachtsame fernhalten des uns durch frühere lehrweisen anerzogenen, die freie handhabung der sprache störenden, bewussten schematisirens und kategorisirens und des fürs übersetzen aus der muttersprache in die fremde unentbehrlichen zerlegens der einzelnen sprachbestandteile einerseits und die behutsame pflege der unbewussten zusammensetzung derselben andrerseits, die verlebendigung des lehrstoffes durch die richtige wechselwirkung von lehrenden und lernenden, die anleitung der schülermassen zu selbstschöpferischer mitarbeit, die verwendung derselben zum ausgestalten erwünschter, wechselnder situationen, die herbeiführung der sprechnotwendigkeit aus diesen heraus, das und vieles andre erheischt eine derartige beachtung der psychologischen momente des sprachunterrichts, wie sie nur mit einer souveränen beherrschung des sprachstoffes selbst vereinbar ist. »Aber,« so lässt sich Münch vernehmen, »wenn vom lehrer grössere beweglichkeit, erhöhte kraftanstrengung, emsigeres suchen und sorgen verlangt wird, so ist seine stellung damit auch eine würdigere, seine selbstthätigkeit grösser, seine persönlichkeit schwerwiegender, seine einwirkung erfreulicher.«

Und noch eins dürfen wir uns nicht verhehlen, was dieser

aufs praktische gerichteten methode immer zur seite stehen wird. Die grosse masse lernt das französische und englische in erster linie, um es sprechen und allenfalls auch schreiben zu können, und wenn die schule mit dem unterricht in den neueren sprachen noch diesen und jenen andren zweck verfolgt, so kommt das für das publikum erst an zweiter oder dritter stelle. Der im leben praktisch zu verwertende lehrstoff wird immer für die menge etwas ausserordentlich bestechendes haben, und wenn sie uns im stande sieht, durch unsren unterricht dem schüler die befähigung zu verleihen, eine fremde sprache nach seinem bedürfnis zu handhaben, so treten für sie alle sonstigen erfolge diesem gegenüber in den schatten. Zum laienpublikum gehört in dieser beziehung aber eigentlich alles, was nicht gerade philologe ist, mediziner und jurist ebensogut wie die leute aus andren lebensstellungen. Da durfte denn auch der beifall nicht wunder nehmen, den die reformmethode des unterrichts in den neueren sprachen, durch die insbesondere die mündliche ausdrucksfähigkeit an den ersten platz unter den lehrzielen gerückt wurde, bei den massgebenden behörden sich errungen und der dann eben auch seinen niederschlag in den neuen preussischen lehrplänen gefunden hat.

Dass aber dieser beifall der reform auch von seiten der ihr zur zeit noch fernstehenden neuphilologen zuteil werde, wäre so überaus wünschenswert, weil sie als eigenartige und den modernen sprachen besonders angemessene neuerung in der sprachbetreibung auch in höherem sinne ein interesse für sich in anspruch zu nehmen geeignet ist. Sie scheint aber ferner durch die grade beim beginn an den lehrer herantretenden hohen anforderungen ganz dazu angethan, bei zunehmender erkenntnis dieser uns nach und nach alle jene elemente vom halse zu schaffen, die wir gerade aus dem anfangsunterricht zu entfernen uns schon lange vergebens bemühen. Sie bedeutet also thatsächlich eine steigerung der wertschätzung unsrer fächer, und die ist ihnen besonders von seiten unsrer altphilologischen brüder sehr zu wünschen, mit denen in verständnisvoller wechselbeziehung und gegenseitiger hochachtung zusammen zu arbeiten, wir doch nun einmal durch die engste verwandtschaft und wohl auch durch den grösseren einfluss jener auf die leitenden kreise hingewiesen sind.

Wie sehr müssen wir daher die zahlreichen auswüchse bedauern, die so recht dazu angethan sind, den ferner stehenden misstrauen, wenn nicht missachtung gegen die ganze grosse bewegung einzuflössen. Welcher plattheit muss nicht die neue methode raum geben, welch kindischen spielereien ihren namen leihen! Was segelt nicht alles unter dieser weithin sichtbaren flagge! Hier finden auch noch duodezgeister eine günstige gelegenheit, ihr bis dahin verborgenes licht leuchten zu lassen. Die auffindung eines neuen bildchens, die verwendung eines neuen liedchens für unterrichtszwecke, die minimalste änderung eines kleinsten punktes in der methode, all das nimmt auf diesem jungfräulichen gebiete den namen einer epochemachenden erfindung an, die weit und breit im befreundeten lager von sich reden macht. Da gewöhnt man sich dann leicht, die hauptsache mit dem nebensächlichen zu verwechseln, die zuthaten über das wesen zu stellen und bei der freude über die kleinen momenteinfälle die grossen gesichtspunkte aus dem auge zu verlieren. Und eben dieses aufbauschen des nichtssagenden, das rühren der lärmtrommel um so untergeordnete dinge, kurz, dieses pädagogische gigerltum ist es, was der bewegung noch viele unter den fachgenossen entzieht.

Das für die wissenschaftliche seite unsres studiums gefährliche aber liegt tiefer, liegt fast in dem wesen der methode begründet. Das ausserordentliche gewicht, das man hier auf den laut gegenüber dem buchstaben zu legen sich gewöhnen muss, die vorzugsweise berücksichtigung des gesprochenen wortes, der sprache des gewöhnlichen lebens, des augenblicklich geltenden wortschatzes, ist geeignet, das interesse für die geschichte des einzelnen wortes, für die mundarten früherer jahrhunderte, für die entwicklung der sprache abzustumpfen. Wer den eintagsschöpfungen des pariser jargons eine schulgerechte behandlung widmet, für den treten die historischen zeiten des französischen verbums in den hintergrund.

Und höchst bemerkenswert! Die universität kommt hier den bestrebungen der schulmänner in einem punkte entgegen. *Eine* wissenschaft ist es, an die unsere reformer anknüpfen können, die wissenschaft des lautes, das studium der aussprache, die phonetik mit all ihrem zubehör, mit ihren ana-

tomisch-physiologischen experimenten, mit ihren maschinen zur fixirung der menschlichen stimmgebung, mit ihrer transskription. Und wenn auch der menschliche interpret, der richtig sprechende lehrer, hier immer das wesentliche bleibt, wenn auch von ihm namentlich das gefühl für den wohllaut und die freude am gelingen der nachahmung des fremden lautes in den schülern geweckt werden muss — denn dieses ästhetische moment bildet hier unzweifelhaft den zuverlässigsten verbündeten des lehrers —, so ist doch wohl eine in den richtigen grenzen gehaltene, den jeweiligen ortsverhältnissen angepasste heranziehung der phonetik als wissenschaftlicher grundlage gutzuheissen. Unschwer aber ist es, den pfad zurückzuverfolgen, der die moderne philologie zur phonetik, der sie zu dieser äussersten grenze der sprachforschung geführt hat.

Wer da beobachtete, wie man zur erklärung syntaktischer erscheinungen mehr und mehr auf die flexionslehre zurückgriff. und wie man dann über diese hinweg die lautlehre stärker und stärker heranzog und ihr einen von jahr zu jahr breiter werdenden raum in den vorlesungen vergönnte, und wer da sah, wie diese entwicklung unsres universitätsstudiums von den neusprachlichen schulgrammatiken in ihrem beengteren rahmen mitgemacht wurde, den kann es nicht verwundern, dass schliesslich *hier* die phonetische transskription, *dort* die phonetik mehr und mehr eingang gefunden. So sehr nun aber grade diese beiden modernsten erscheinungen auf unsrem gebiete uns universität und schule in inniger verbindung erscheinen lassen, so wenig können wir uns der erkenntnis verschliessen, dass dennoch eine scheidung zwischen den bestrebungen hüben und drüben einzutreten droht, bei der sich unsre behörden mutmasslich auf die seite der praktiker stellen werden.

Der *wissenschaftliche* betrieb unsrer fächer ist ja noch zu jung, um, wie die klassische philologie, durch eine tradition, durch eine ehrwürdige geschichte, an sich schon achtung beanspruchen zu können. Er gehört nicht in die reihen jener studien, die, wie die naturwissenschaften, auf die grossen lebensinteressen, auf ackerbau, handel oder industrie eine einwirkung ausüben. Ebensowenig kann er wie die germanistik und gewisse zweige der historischen forschung auf ein nationales interesse für sich rechnen. Und wenn von Waetzoldt die

völkerversöhnung als das hehre ziel der beschäftigung mit sprache und kultur der nachbarvölker hingestellt wird, so braucht man nur nach den gesichtspunkten zu fragen, die für das studium französischer oder etwa russischer verhältnisse bei unsrem offizierkorps massgebend sind, man braucht nur an die machtvoll wirkende kriegerische propaganda der künstler und dichter zu denken, um sich jene erhabene illusion einer friedenstiftenden gelehrtenthätigkeit für jetzt aus dem kopfe zu schlagen. Gewiss, als ein *dereinst* zu erreichendes ideal können wir uns immerhin einen so heilsamen, so segenbringenden einfluss unsres studiums vorschweben lassen. Für den augenblick und an den massgebenden stellen hängt die wertschätzung der akademischen thätigkeit auf unsrem gebiete noch fast ausschliesslich davon ab, dass die universitäten tüchtige lehrkräfte an die schulen entsenden. In je höherem masse ihnen das gelingt, um so grösseren vorteil haben sie daraus für sich selbst zu erwarten. Die frage aber ist nur: Wie sollen die universitäten das anfangen? Unsre ausbildung würde ja sofort besser, sie würde namentlich von gewissen einseitigkeiten frei werden, wenn wir, wie die andren studirenden, für jedes unsrer fächer mehrere die verschiedenen zweige desselben vertretende professoren erhalten könnten, die dann eventuell auch in nicht kontrollirbarer reihenfolge einander zu zweien oder zu dreien in der prüfungskommission ablösen müssten. Eine reibung zwischen den lehrkräften ist nach der ganzen einrichtung unsres universitätsstudiums nun einmal erforderlich und ebenso begründet in dem wesen akademischer freiheit, wie für den studenten die daraus sich ergebende möglichkeit der auswahl unter den persönlichkeiten. Es würde dann etwa auch über ein und denselben stoff an zwei orten gelesen werden. Es würden insbesondere in kürzeren zeitabschnitten all die verschiedenen disziplinen der romanischen wie der englischen philologie zu ihrem rechte kommen. Eine grössere reichhaltigkeit auch innerhalb enger begrenzter perioden wäre aber namentlich für die erstere zu erstreben, wenn sie den namen »romanische philologie« mit einigem rechte behalten und mit immer grösserem rechte weiter führen will. Es wird allmählich dahin kommen müssen, dass das studium des französischen für alle und im wahren sinne des wortes sich zu

einem studium der romanischen sprachen umformt. Es muss doch wohl auf die dauer befremdlich erscheinen, mit einem uns sprachlich nicht verwandten volke in dessen eigner sprache und gestützt auf *sie allein* uns konkurriren zu sehen. Und wir mögen mit unsrem deutschen fleiss noch so weit in eines der romanischen idiome eindringen, ein rest, ein wichtigster rest, wird uns in der regel verschlossen bleiben, das innere denken und fühlen im geiste jener sprache, das dem romanen angeboren, auf andrem wege aber so gut wie niemals zu erlangen ist. Da ist der deutsche anglizist besser daran; er bringt für das wissenschaftliche studium des englischen von vornherein schon gerade soviel mit, wie jeder im germanischen sprachgebiet geborene, der engländer nicht ausgeschlossen. Für das studium des französischen aber wird es von jedermann zu erstreben sein, durch das erlernen wenigstens *einer* schwestersprache und namentlich durch die eingehende beschäftigung mit der gemein-romanischen mutter, dem lateinischen, sich eine breite, eine günstigere operationsbasis zu verschaffen.

Doch, wie soll es der student zuwege bringen, all die hier aufgestellten forderungen von wissenschaftlicher und die durch Waetzoldt ausgesprochenen und vollauf berechtigten wünsche von der praktischen seite nebst den noch anderweitig an ihn herantretenden ansprüchen zu befriedigen? Nicht anders als durch die ebenfalls von Waetzoldt für unsre neue prüfungsordnung in aussicht gestellte trennung des englischen und französischen, die vor allem andren mit in die thesen des 5. neuphilologentages hineingehört hätte. Sollte aber in dem erwarteten examinations-reglement die auflösung dieser mesalliance wirklich eine thatsache werden, so würde dies ganz besonders zu begrüssen sein und vollends so recht dem studium zustatten kommen, wenn in verbindung damit auch von der doppelten fakultas für oberklassen als grundbedingung für ein vollgiltiges zeugnis abstand genommen würde. Bildet doch das zweifachsystem von vornherein die scheidewand zwischen dem künftigen dozenten und lehrer, zwingt es doch den kandidaten des höheren schulamts von dem hingebenden betrieb *eines* lieblingsfaches — und das hat doch wohl jeder echte jünger der wissenschaft — von vornherein abzusehen. Wieviel günstiger wäre es für das philologische studium, wenn die

möglichkeit vorläge, mit einem einzigen hauptfach und mehreren zugehörigen nebenfakultäten das oberlehrerzeugnis zu erlangen. Die akademische lehrerwelt hat ja allerdings eine grosse abneigung gegen jede erteilung einer unterrichtsbefähigung für mittelklassen, und diese abneigung ist nach den bei den studirenden bisher für die wahl solcher sogenannter nebenfächer massgebenden gesichtspunkten sehr erklärlich. Die wahl geschieht aus der äusserlichen rücksicht auf die künftige karriere. Es werden nur diejenigen nebenfakultäten begehrt, die gerade im kurs sind, mögen sie auch zu den hauptfächern nicht in der geringsten beziehung stehen. Da sie nun selber nicht studirt, sondern nur nach dürftigen kompendien *ad hoc* eingepaukt werden, und da sie zumeist auch nicht durch die gründliche kenntnis eines damit zusammenhängenden hauptfaches gestützt werden, so ist ein misstrauen gegen das in ihnen erworbene wissen vollauf gerechtfertigt. Wie anders, wenn für die zusammenstellung der prüfungsfächer statt jener äusserlichen rücksichten ein innerer, im studium selbst liegender grund bestimmend würde, wenn also *eine* hauptfakultas im französischen notwendig mit nebenfakultäten in latein, englisch, geschichte und geographie, die hauptfakultas im englischen aber durch nebenfakultäten in deutsch, französisch, latein, geschichte und geographie oder doch durch einige dieser *ergänzungsfächer* — wie man sie dann etwa nennen würde — gestützt sein müsste. Dann würde sich selbstverständlich der romanist oder anglizist während seiner studienzeit die ihm für sein spezialfach wertvoll erscheinenden vorlesungen in jenen anderen disziplinen heraussuchen, und die professoren ihrerseits würden vermutlich dem besonderen bedürfnis der neuphilologen sowohl im lektionsplan als auch in der prüfung gern rechnung tragen. Zieht man noch in erwägung, dass den schuldirektoren im allgemeinen freie, leider allzufreie hand gelassen ist, ihre lehrkräfte ohne rücksicht auf das zeugnis in jedem einzelnen fache soweit hinauf zu beschäftigen, als sie dieselben für fähig halten, den unterricht mit erfolg zu erteilen, so wird man es um so unbedenklicher finden, wenn die regirungsbehörden die universität ihre eigentliche und schönste aufgabe ungestört erfüllen lassen: die erziehung ihrer jünger zu hingebendem wissenschaftlichem arbeiten in allen zweigen ihres

faches. *Pectus est, quod disertos facit;* die begeisterung ist es, die auch bei uns die erste und letzte bedingung für erfolgreiches wirken bildet; die begeisterung muss das studium begleiten und von demselben immer neue nahrung empfangen, die begeisterung im unterricht das fluidum sein, das lehrer und schüler in inniger verbindung hält. Erst wenn auch bei *unseren* fachgenossen allüberall dies die signatur ihrer thätigkeit sein wird, werden jene fremdlinge ausgestossen werden können, die bei uns mehr als irgendwo einen unterschlupf gefunden haben; denn nirgends wahrlich ist die zahl der berufenen so klein, wie unter denen, die auf gottes erdboden die neueren sprachen lehren. Zum rechten wirken aber fehlt all diesen propheten eine herz und sinn erfüllende hingabe an ihre wissenschaft, so weit auch oft gerade in *ihnen* die routine ausgebildet sein mag. Darum hüten wir uns ängstlich vor überschätzung dieser routine und bewahren wir uns sorgsam die ausgedehnteste wissenschaftliche grundlage für unsere fächer. Und sollte die eine vereinigung von höchstem wissen und können ermöglichende konzentrirung des studirenden auf *ein* hauptfach noch nicht gewährt werden, so dürfte für den romanisten unter den anderen disziplinen etwa nur das lateinische, für den anglizisten das deutsche in betracht kommen. Das französische und englische fürder vereint zum hauptstudium zu erwählen, wäre ja schon ebendeshalb unthunlich, weil von der ausbildungszeit unserer kandidaten auf jeden fall *ein* jahr im ganzen dem aufenthalt in Frankreich oder England gewidmet werden soll. Ein zweijähriger aufenthalt im ausland aber, wie ihn die vereinigung der beiden neueren sprachen danach bedingen würde, könnte aus rücksicht auf die gesamtstudienzeit ebensowenig wie in ansehung der daraus erwachsenden kosten gebilligt werden, ganz abgesehen davon, dass das nebeneinander-betreiben zweier künste — und eine kunst ist das sprechen einer fremden sprache — die meisterschaft in beiden immerhin einigermassen zu beeinträchtigen geeignet ist.

Wenn denn also durch die trennung des französischen und englischen der einjährige aufenthalt des studenten in dem *einen* der betreffenden sprachgebiete zur norm erhoben werden kann, wenn die von Waetzoldt vorgeschlagenen einrichtungen zur hebung der praktischen kenntnisse auf den universitäten ver-

ständig durchgeführt werden, wenn die professoren der klassischen philologie wie die der geographie, der geschichte und verwandter gebiete zu einer angemessenen berücksichtigung der bedürfnisse des neuphilologen in dem zyklus ihrer vorlesungen veranlasst werden könnten, und wenn endlich ausser durch den besuch ausländischer hochschulen in der regel auch durch einen wenigstens einmaligen universitätswechsel im inlande das vergleichen verschiedener auffassungen und verschiedener lehrweisen dem studirenden ermöglicht wird, so wäre wohl selbst unter den jetzigen ungünstigen verhältnissen eine geeignete ausbildung des nachwuchses verbürgt. Keineswegs aber darf man von der universität verlangen, dem studirenden hier allzuweit entgegenzukommen. Wie viele seiten unseres studiums sind uns für immer verloren, wenn wir sie dort nicht wahrgenommen haben? Wo findet das gros der lehrer, das doch nicht in universitätsstädten unterkommt, den ganzen apparat, der zum gründlichen forschen gehört, wieder wie dort beisammen? Wie viele keime zu künftiger arbeit, wenn auch nicht zu künftiger berufsarbeit, werden dort ausgestreut, ohne die wir vielleicht bei der *eigenart* unseres berufes in handwerksmässiges schaffen versinken würden? Immerhin also mag uns dieses und jenes von unseren professoren entgegengebracht werden, was wir nicht sofort in gangbare münze umzuwandeln vermögen. Wir werden doch wohl nicht mit dem stempel der reife aus der schule entlassen, um uns an veränderter stätte wiederum am gängelbändchen nehmen zu lassen und womöglich auch da stets nur das uns für zuträglich erachtete pensum zugemessen zu erhalten. Wenn wir das verlangen, wenn wir uns danach sehnen, für unseren zukünftigen beruf *abgerichtet* zu werden, so ist von einem akademischen studium nicht mehr die rede; dann scheiden wir lieber gleich aus der universität aus und fordern für uns die einrichtung von präparandenanstalten und seminarien, wie sie der volksschullehrer ja auch hat und wie sie uns die behörden am ende gern bewilligen würden. Wollen wir aber diese absonderung von der übrigen gelehrtenschaft nicht, so zeigen wir uns fähig, wie die anderen von dem dargebotenen dasjenige in uns aufzunehmen, was wir brauchen, und es so zu verarbeiten, wie wir es brauchen. Und wenn bei uns wegen der geringen zahl von fachdozenten

eine auswahl des ihm zusagenden dem studirenden bisher schwerer möglich war als in anderen disziplinen, so muss eben dafür gesorgt werden, dass diesem übelstande abgeholfen wird.

Es kennzeichnet ja die ausnahmsstellung der vierten fakultät, wenn hier grade für eine reihe von fächern eine zwiefache art der vorbildung als gleich zulänglich angenommen wird, eine eigentümlichkeit, die bei unseren studien allenfalls darin ihre erklärung finden könnte, dass gymnasial- und realgymnasial-abiturienten gleich *un*zulänglich für dieselben vorgebildet sind. Nun ist ja allerdings auch für mathematik und naturwissenschaften diese doppelte art der vorbereitung vorgesehen worden; allein wie ganz anders liegen da die verhältnisse. Das realgymnasium lässt gewiss als vorschule für die jünger dieser wissenschaften kaum etwas zu wünschen übrig; und was die humanistische schwesteranstalt anbetrifft, so wissen auch da die mathematiker ihre fächer derartig sicher zu stellen, dass von einer unzureichenden vorbildung mit fug nicht die rede sein kann. Ja, dieser bedacht auf die sicherstellung der mathematischen wissenschaft ist im besten zuge, alle anderen fächer, und darunter namentlich auch das französische, an die wand zu drücken, insbesondere wenn den mathematikern die mediziner durch ihre klagen über mangelnde seh- und handfertigkeit des gymnasiasten auch fürder in so kräftiger weise sekundiren. Man möchte angesichts des zusammenstehens dieser beiden wissenszweige versucht sein, eine auch äusserlich sich kennzeichnende verbindung derselben etwa unter dem namen *einer* fakultät zu befürworten, zumal die naturwissenschaften ohnehin in der loslösung von den übrigen philosophischen disziplinen begriffen sind. Dann würde sich wie *hier* das realgymnasium, so für alle wissenszweige, die in die vergangenheit, ins altertum zurückgreifender studien bedürfen, das humanistische gymnasium als vorbereitungsstätte ergeben. Und mit einem schlage wäre auch die leidige machtfrage zwischen gymnasium und realgymnasium gelöst. Denn so lange es nur immer heisst, das realgymnasium erteilt von nun an auch die berechtigung für die und die studien, die bisher dem gymnasialabiturienten allein zugänglich waren, so lange ist für die existenzberechtigung desselben kein neuer anhalt gewonnen. Nur das privilegium der allein *ihm* vorbehaltenen ausbildung für eine bestimmte reihe

von fächern kann seine sonderexistenz neben der bildungsstätte mit der vielhundertjährigen tradition rechtfertigen, insbesondere wenn unter denselben eine der sogenannten *oberen* fakultäten sich befindet. Und was diese, die medizin, bisher wesentlich mit zu ihrer abweisenden haltung gegenüber den realgymnasien bestimmte, die furcht vor der vermehrten konkurrenz, das würde ja eben hinfällig werden, sobald das realgymnasium hier nicht *neben* das gymnasium, sondern an die stelle desselben träte. An der ersteren anstalt würden sich dann die neueren sprachen zu gunsten der mathematik und der naturwissenschaften ein wenig einschränken, an der letzteren würde das umgekehrte der fall sein. Ganz gewiss werden an beiden anstalten auch die anderen zur allgemeinen bildung gehörigen wissenszweige nicht vernachlässigt werden dürfen, ja die mathematik möchte bei der durch den veränderten lehrzweck bedingten stärkeren hervorhebung ihrer praktischen seite im gymnasialorganismus noch an wert gewinnen. Das hauptziel der verschiedenen schulgattungen aber wird heute, wo überall teilung der arbeit die losung ist, und wo jede einzelne disziplin sich beständig zu erweitern und zu vertiefen strebt, die konzentration auf eine kleinere oder doch homogenere gruppe von hauptfächern sein müssen. Das braucht die einigungsbestrebungen, die man für unsere höheren schulen verfolgt, nicht lahmzulegen; die gemeinsamkeit einzelner unterrichtszweige wird immer die genügende unterlage für eine einigung im lehrplan durch mehrere klassen hindurch abgeben. Einer einzigen anstalt aber die befriedigung all der verschiedenen wünsche für die ausbildung unserer studirenden jugend aufzuerlegen, wie das gegenüber dem gymnasium geschieht, das wird auf die dauer wohl nicht angehen. Veranlasst doch schon jetzt die ängstliche rücksichtnahme auf die alten sprachen und die mathematik eine recht mangelhafte ausbildung unserer gymnasiasten im französischen und englischen, und zwar ganz besonders in der praktischen handhabung dieser sprachen. Und doch wird zumal der romanist bei der oben angedeuteten notwendigen verschiebung des schwerpunktes in seinem studium einen lebhaften zuzug aus dem humanistischen gymnasium zu wünschen und unzweifelhaft auch zu erwarten haben. Aber ganz abgesehen davon richtet sich ja nun einmal, solange das gymnasial-

monopol bei uns noch aufrecht erhalten wird, die wertschätzung eines faches genau nach der stellung, die es im gymnasiallehrplan einnimmt, und eben nicht ohne guten grund wachen die naturwissenschaftler, die doch auch von den realgymnasien ihren reichlichsten nachwuchs bekommen, ängstlich darüber, dass ihr besitzstand an den gymnasien erhalten werde. Es war nicht erfreulich, zu sehen, wie trotz des verlangens der menge nach grösserer berücksichtigung der modernen bildungsbedürfnisse durch die neuen preussischen lehrpläne das französische auf den gymnasien noch eine einbusse erlitt. Gewiss ist diese ja mit durch das streben nach einer verringerung der schulstunden überhaupt bedingt und vielleicht durch die verbesserung der methode als ausgeglichen angesehen worden, allein die mathematischen kollegen werden doch sicherlich nicht zugeben, dass ihre lehrmethode sich nicht gleichfalls in letzter zeit gebessert hätte, so dass deshalb ihr fach eine einschränkung nicht hätte vertragen können. Wir neusprachler sind eben, als die vorberatungen für die änderung der lehrpläne in sicht waren, nicht auf unserem posten gewesen; wir gaben uns allzusehr dem glauben hin, dass unsere sache für sich selbst sprechen werde, wir traten gerade in dem entscheidenden jahre nicht zu gemeinsamer stellungnahme zusammen, die praktische bedeutung unserer neuphilologenkongresse ist im wichtigsten moment nicht erprobt worden. Nun ist ja unbedingt zuzugeben, dass die verteilung der nunmehr dem gegenstande in unseren gymnasien zur verfügung stehenden 19 stunden sich vorteilhafter gestaltet hat als die der früheren 21 stunden; die stufenfolge von 4 stunden in quarta zu je 3 in beiden tertien und in untersekunda und je 2 in obersekunda und in beiden primen ist in anbetracht der sonst noch hinzutretenden gegenstände und mit rücksicht auf die beiden in diesem fache abzulegenden prüfungen die denkbar günstigste. Wenig günstig aber wirkt gerade die art dieser prüfungen auf den betrieb des faches ein. Und da an eine vermehrung der stunden für unseren gegenstand zunächst nicht zu denken ist, so muss die umgestaltung eben der für diese prüfungen vorgesehenen anforderungen der weg sein, auf dem wir hier eine erhöhung der leistungen herbeizuführen haben, umsomehr als thatsächlich eine übereinstimmung zwischen den

zielleistungen in der prüfung und dem gesamt-lehrziel noch erst herzustellen ist. Dieses allgemeine lehrziel des französischen unterrichts an den humanistischen gymnasien lautet nach den neuen lehrplänen wörtlich: »Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender schriftwerke der letzten drei jahrhunderte und einige geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache.« Aber trotz der forderung einiger geübtheit im mündlichen gebrauch der sprache und trotz der würdigung, die überhaupt dem mündlichen betrieb gegenüber der früher vorherrschenden übung der schriftlichen fertigkeit zuteil wird, verlangt man in den prüfungen nur den nachweis dieser letzteren, während gerade bis 1891 eine mündliche prüfung in diesem fache für die abiturienten vorgesehen war. Und was verlangt man jetzt in der ausschliesslich *schriftlichen* prüfung der abiturienten im französischen? Sie haben einen nicht zu schwierigen text ins deutsche zu übertragen und zwar mit hilfe des wörterbuches. Es lässt sich denken, dass diese forderung für das abiturientenexamen angesetzt worden ist in anlehnung an diejenige im griechischen, geradeso wie beim abschlussexamen in untersekunda eine französische übersetzung aus dem deutschen verlangt wird in übereinstimmung mit den gleichartigen aufgaben im lateinischen und griechischen. Diese äusserliche rücksichtnahme auf die gleichartigkeit der anforderungen in mehreren gegenständen sollte aber doch wohl zurücktreten müssen hinter die rücksichtnahme auf die verschiedenartigkeit der ziele, die man mit dem unterricht in den einzelnen gegenständen verfolgt. Und da würde sich denn für die schriftliche prüfung folgende nebeneinanderstellung als natürlich ergeben. Im griechischen, dessen hauptwert wesentlich in der ästhetisch-bildenden kraft seiner litteraturwerke liegt, und wo deshalb die möglichst ausgedehnte zuführung des schönsten, was dichter und denker geschaffen, aufgabe sein soll, mag die übersetzung eines griechischen textes ins deutsche als nachweis der reife ganz am platze sein. Im lateinischen hinwiederum, wo die stufenweise gewöhnung an gründliches eindringen in schwierige und immer schwierigere denk- und ausdrucksweise zweck des unterrichts ist, möchte vielleicht neben der wiedergabe eines lateinischen textes durch die muttersprache die den gedankeninhalt zergliedernde übersetzung

aus der eigenen in die fremde sprache als prüfungsarbeit gerechtfertigt erscheinen. Im französischen aber sollte in unseren gymnasien wenigstens weder dieses noch jenes als zielleistung hingestellt werden, sondern der freie ausdruck in der fremden sprache. Denn abgesehen davon, dass man jedem gegenstand ein ihm eigentümliches bildungsziel abzugewinnen trachten muss, wird man ihm nicht gern aufgaben stellen, deren bewältigung überhaupt keinen wert für sich beanspruchen kann, und den *kann* das übersetzen eines mässig schweren französischen textes ins deutsche nicht beanspruchen, wo so erheblich grössere schwierigkeiten in den alten sprachen zu bewältigen sind. Das übersetzen aber aus der muttersprache in die fremde, das allenfalls der bildungsaufgabe einer alten sprache, insbesondere des lateinischen, in unserem heutigen schulorganismus entspricht, kann im lebenden idiom aus den schon eingangs angeführten gründen niemals endzweck sein. Ganz entsprechend aber wie die schriftlichen prüfungen in den drei genannten sprachen und demzufolge die schriftlichen übungen überhaupt könnte sich der sonstige unterricht im griechischen, lateinischen und französischen auf unseren humanistischen schulen gestalten, ob wir nun — wie es am natürlichsten wäre — nach dem muttersprachlichen unterricht in den ersten drei schuljahren an das französische als der unserem modernen denken nächsten der drei fremden sprachen herangehen, dann an die quelle desselben, das lateinische, und endlich ans griechische, oder ob wir eine andere reihenfolge eintreten lassen. Sagt doch auch Lattmann: »Nachdem eine tüchtigere kenntnis der neueren sprachen sowohl mehr als ein notwendiges stück der allgemeinen bildung als auch für den praktischen gebrauch wünschenswert geworden ist, wird mit recht verlangt, einer solchen diejenige stelle einzuräumen, wo in der that die grundlagen einer fremden sprache, die zu künftigem gebrauch dauernd festgehalten werden soll, am zweckmässigsten gelegt werden.« Auf jeden fall aber hätten wir dann neben dem eignen idiom das französische in einer der aufnahmeart der muttersprache möglichst angenäherten methode mit betonung der äusseren fertigkeit, neben diesem das lateinische mit hervorhebung der hauptsächlich in der sprachlichen einkleidung liegenden *logisch*-bildenden momente und hierauf das griechische mit seinem noch abstrakteren,

vornehmlich aus der kunstform und dem gedankengehalt hervorgehenden *ästhetisch*-bildenden elemente. Erst bei solchem betriebe würde neben dem gewinn der spracherlernung an sich aus den sich unterscheidenden und den einzelnen sprachen besonders angepassten unterrichtsarten ein neues, förderndes bildungsmittel erwachsen; erst bei solchem betriebe auch würde das französische aus einem nur geduldeten zu einem wohlberechtigten, ja notwendigen glied im organismus unserer humanistischen gymnasien werden, erst damit eine wirklich hohe und der bemühung werte aufgabe unseren neusprachlern an diesen schulen erwachsen. Und wenngleich zur vollen erreichung unseres zieles mindestens eine vermehrung der stundenzahl in den drei oberklassen auf etwa 3 zu erstreben ist, so kann auch in dem engen rahmen der jetzigen unterrichtszeit schon mit einiger aussicht auf erfolg gearbeitet werden, wenn wir etwas von dem kraftaufwand, den die anderen fächer und insbesondere das lateinische erfordern, für uns beanspruchen, und dieser anspruch richtet sich mit recht vornehmlich an das lateinische, weil wir gerade diesen gegenstand zu entlasten beabsichtigen. Denn es scheint — wenn man an eine verwirklichung des vorher dargelegten planes von einer scheidung philologisch-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher vorbildung nicht glauben soll — die weitere entwicklung unserer gymnasien zu einer auseinandersetzung zwischen dem lateinischen und französischen und damit auch auf eine veränderte stellung dieser beiden fächer im universitätslehrplan hinzuführen. Im griechischen begnügt man sich ja schon jetzt mit dem einüben und befestigen der elementargrammatik als hinreichender grundlage für die lektüre. Im lateinischen hat man zwar den aufsatz drangegeben, aber man steht hier immer noch mit einem fuss auf dem boden der alten lateinschule, deren spuren sich in der art, wie man hier noch die stilistischen übungen betreibt, verfolgen lassen. Statt sich zu begnügen, neben der auch da nimmer zu vernachlässigenden befestigung der elementargrammatik mit den höher hinauf führenden fremdsprachlichen exerzitien lediglich eine stütze für das sorgfältige eindringen in die eigenart des jeweiligen schriftstellers zu geben, werden diese ängstlich als selbstzweck festgehalten, obwohl unter den veränderten verhältnissen und namentlich nach verringerung der

stundenzahl die erzielung einer schreib- oder sprechfertigkeit in diesem fache weder erstrebenswert noch auch nach dem übereinstimmenden urteil der altphilologen selbst möglich ist. Beides aber ist im französischen der fall, und so ist dieses fach ebensowohl durch die äusseren umstände als durch seinen inneren gehalt durchaus dazu bestimmt, die erbschaft des lateinischen anzutreten und für sich all die zeit und mühe zu beanspruchen, die zum erreichen einer gewissen fertigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauche fremder sprachen erforderlich ist. Und zur lösung dieser seiner vorzüglichsten und ihm ausschliesslich vorzubehaltenden aufgabe wäre wiederum grade die reformmethode oder doch jedenfalls eine von den reformgedanken beeinflusste unterrichtsweise besonders geeignet. Aber auch die beste methode wäre unter den jetzigen verhältnissen machtlos. Zuvörderst müsste gemäss den für die anderen beiden obligatorischen sprachfächer geltenden prüfungsbestimmungen hier mindestens von allen denen eine mündliche prüfung abgelegt werden, die in einem derartigen schriftlichen tentamen, wie wir es oben für das französische verlangt haben, ein bedigungsloses »genügend« nicht erreichen konnten. Und ferner müsste bei den versetzungen auf dieses fach zum wenigsten das gleiche gewicht gelegt werden wie auf die besser gestellten disziplinen. Man kann die geringe stundenzahl in einem gegenstande mit dem geringeren oder leichter zu erreichenden ziele begründen. Die wirkung dieser wenigen stunden nun aber noch weiter durch leichte prüfungsbestimmungen, durch laxe handhabung derselben und durch andere derartige schädigungen beeinträchtigt zu sehen, das dürfte jedem vorurteilslosen beurteiler unserer schulverhältnisse den wunsch nahelegen, den von solcher missgunst betroffenen gegenstand lieber aus dem lehrplan ganz beseitigt zu sehen. Ohne wertvolles lehrziel und ohne die erreichung desselben verbürgende existenzbedingungen würde das französische ein luxusfach sein, und luxusfächer zu treiben, dafür haben wir heutzutage in der schule nicht die zeit. Aber grade das französische dem gymnasium zu erhalten und es deshalb auch zu einem lebenskräftigen teile des ganzen zu machen, das sind wir, sollte man meinen, der grossen mehrheit unserer gymnasialjugend schuldig. Der klassische philologe zwar wünscht ja alle jene elemente, die neben der antiken

noch eine andere bildung suchen, von der humanistischen anstalt abzudrängen, allein die regirungsbehörden werden sich sicher nicht so bald veranlasst sehen, seinem wunsche zu willfahren. Für die sogenannten oberen fakultäten verlangt man nun einmal die gleiche vorbereitung, das gleiche bildungsniveau, die gleiche basis, von wo das studium *aller* zugehörigen ausgehen soll. Es ist unbedingt ein aussichtsloser kampf, den da die klassische philologie zu ende führen will. Das gymnasium *muss* mit der menge derjenigen rechnen, die auf ein betreiben moderner unterrichtsgegenstände neben dem der alten sprachen angewiesen sind, und wenn sich auch stimmen hören lassen, die da behaupten, dass jede der mathematik entzogene stunde der menschheit zu gute komme, wenn hier und dort der ruf nach umwandlung des obligatorischen unterrichts im französischen in einen fakultativen vernommen wird, die mehrzahl der studirenden verlangt von der schule die ausbildung in den modernen fächern, und es ist daher eine nicht abzuweisende aufgabe, eine vereinigung der beiden bezeichneten bildungsrichtungen zu suchen; und die möglichkeit zur erreichung dieses zieles liegt grade in der herstellung der richtigen beziehung zwischen dem lateinischen und französischen zu einander und in der daraus resultirenden arbeitsteilung. Und das weist wiederum auf eine engere verbindung des studiums *dieser* beiden fächer hin, die demnach, ebenso wie sie vornehmlich mit dem gymnasialgebildeten studirenden der philologie rechnet, auf die gymnasialjugend überhaupt in erster linie berechnet ist. Sollte aber der jünger einer humanistischen anstalt das englische zum hauptstudium erwählen wollen, so müsste man voraussetzen dürfen, dass er an dem englischen unterricht, der jetzt ja glücklichweise an allen gymnasien eingeführt ist, mit regstem eifer und bestem erfolge teilgenommen hat.

Unter solchen verhältnissen würde sich dann für unsere studien ein tüchtiger nachwuchs finden, der in den praktischen übungen auf der universität nicht grade zu den rudimenten der sprache herabgeführt werden müsste, und der die wissenschaftlichen vorlesungen mit geschick und verständnis für sich zu verarbeiten imstande sein würde. Dazu dann und wann wohl auch ein orientirendes wort des dozenten über den zweck dieser und jener vorlesung, über den zusammenhang des grade

behandelten gebiets mit anderen, über seine stellung zum ganzen des faches, hier und dort ein rückblick auf das absolvirte und ein hinweis auf das noch zu erledigende, dies und ähnliches, das ins pädagogische schlägt, würde alles zum vorteil ihrer wirksamkeit von den professoren in noch höherem masse als bisher geboten werden dürfen. Auch die aufstellung einer mustergiltigen hodegetik für unsere studirenden wäre etwas sehr erwünschtes. Unseren universitätslehrern selbst aber vorschriften machen über das, was sie lesen, und das, was sie unberücksichtigt lassen sollen, wäre des akademischen lehrbetriebs völlig unwürdig, widerspräche aller tradition. Und auch auf die gefahr hin, dass der studirende mitunter etwas hört, dessen nutzen ihm nicht sofort in die augen springt oder ihm gar nie aufgeht, *muss* man von ihm erwarten können, dass er alle zur verfügung stehenden bildungsmittel benutzt, und dass er den praktischen übungen ebenso fleissig obliegt, wie er den wissenschaftlichen vorlesungen mit aufmerksamkeit zu folgen geneigt ist, wofern ihm nur überall lehrer entgegentreten, die er zu achten und von denen er belehrung anzunehmen seinem bildungsstande nach gewillt sein kann. Dass aber recht bald an jeder deutschen universität die geeigneten männer insbesondere auch für die praktische ausbildung der studirenden neuphilologen in genügender zahl sich vorfinden mögen, mit diesem wunsche müssen wir uns an die regirungen wenden, die gewiss nicht auf die dauer uns verweigern werden, was sie anderen gewährt haben. Zuviel kann einer urteilsfähigen studirenden jugend überhaupt nicht geboten werden: was wir zu meiden haben, ist das zuwenig. Wir haben einen zuwachs von dozenten mit neuen aufgaben zu erwarten, grade damit die anderen zweige unserer wissenschaft, die in den besten händen liegen, in ungestört trefflichem betriebe verbleiben und zum nutzen unserer ausbildung lebendig erhalten werden. Hüten wir uns vor einem überwuchern des könnens vor dem wissen. Es ist dies die signatur der heutigen pädagogik, dass sie das können in den vordergrund stellt, und dass sie überall mit demselben rechnet, wo sie in der schule die zeit für die spendung eines wissens — wie in den jüngsten tagen so oft — in rücksicht auf die entlastung der jugend gekürzt sieht. In ehren die fortentwicklung der methoden, aber wenn das können

nicht auf der basis eines gründlichen wissens fusst, wird es zur blossen routine und bringt uns auf das niveau des handwerkers, vielleicht besten falls des kunsthandwerkers herab. Für das wirken des wahren künstlers gilt auch auf pädagogischem gebiete das wort des Horaz:

Natura fieret laudabile carmen an arte,
Quaesitum est. Ego nec studium sine divite vena,
Nec rude quid possit video ingenium.

Im anschluss an meine ausführungen erlaube ich mir nun der hochverehrten versammlung die folgenden thesen zur annahme zu unterbreiten:

1) Es ist für die praktische ausbildung der neusprachlichen lehramtskandidaten insbesondere an der schon vom 5. allgemeinen deutschen neuphilologentage aufgestellten forderung eines mindestens einjährigen aufenthalts derselben im französischen bezw. englischen sprachgebiet festzuhalten und dieser durch ausgedehnte unterstützung von seiten der staatlichen und städtischen behörden in immer grösserem umfange zu ermöglichen.

2) Da der praktische betrieb zweier sprachen nebeneinander weder an sich als vorteilhaft, noch auch bei ausführung obiger norm ohne beeinträchtigung der wissenschaftlichen ausbildung als thunlich gelten kann, so ist von einer verbindung des englischen und französischen als hauptfächer fürder abzusehen und somit eine scheidung der neuphilologen in anglizisten und romanisten herbeizuführen, wie sie bei den neuphilologischen universitätslehrern schon angebahnt ist.

3) Für die wissenschaftliche ausbildung des romanisten ist ausser der kenntnis einer zweiten romanischen sprache neben dem französischen ein gründliches studium des lateinischen, für die des anglizisten ein studium germanischer dialekte, insbesondere des deutschen, zu verlangen; von beiden ist ferner die schon vom 5. neuphilologentag gewünschte vertrautheit mit den geographischen, politischen und kulturgesbhichtlichen verhältnissen Frankreichs bezw. Englands zu fordern und, solange es hierfür auf den universitäten an ausreichenden neuphilologischen lehrkräften fehlt, sind die professoren der geschichte, geographie, kunstgeschichte, philosophie und anderer gebiete zu veranlassen, in ihrem vorlesungsplan die bedürfnisse der neuphilologen zu berücksichtigen.

4) In anbetracht der daraus sich ergebenden gesteigerten anforderungen an den neuphilologen sollen in der staatsprüfung neben dem französischen bezw. englischen als *einzigem* hauptfach nur die oben angeführten drei oder vier ergänzungsfächer: latein, deutsch, geschichte und geographie u. z. nur als fakultäten für mittelklassen gefordert werden dürfen. Wird aber an dem zweifachsystem festgehalten, so ist möglichst ein zusammenlegen von französisch und latein als hauptfakultäten einerseits und von englisch und deutsch andrerseits zu erstreben. Selbstverständlich ist für den romanisten eine mittlere fakultät im englischen, für den anglizisten eine solche im französischen zuzulassen.

5) Im interesse eines lebhaften, durch die zusammenstellung von französisch und latein als hauptfakultäten bedingten zuzugs von gymnasiasten zum neuphilologischen studium, sowie im interesse der grossen mehrheit unserer gymnasialjugend überhaupt, ist an der betreffenden anstalt ein kräftigerer betrieb des französischen zu fordern. Derselbe ist, wenn nicht durch einen zuwachs von stunden, so durch geeignete prüfungs- und versetzungsbestimmungen zu garantiren und durch eine zeit- und sachgemässe entlastung der schüler im lateinischen zu ermöglichen.

6) Es ist zum zwecke möglichst vielseitiger wissenschaftlicher anregung der studirenden die vermehrung geeigneter neuphilologischer lehrkräfte an den universitäten dringend zu wünschen, und, solange dies nicht gewährt wird, ist — um die gefahr einer einseitigen ausbildung zu vermeiden — von den neuphilologen als ersatz neben dem studium an einer ausländischen universität möglichst der besuch von mindestens zwei hochschulen zu erstreben.

Ich wiederhole auch hier am schluss noch einmal, dass ich mit dem gros der fachgenossen das meiste in den Waetzoldtschen ausführungen vom jahre 1892 unterschreibe, und dass ich es nur als eine ehrenpflicht des 6. neuphilologenkongresses ansah, den auf dem 5. zur annahme gelangten thesen zur durchführung zu verhelfen, ohne dass dadurch die wissenschaftliche seite unseres studiums unterdrückt und dem so erspriesslichen handinhandgehen von universität und schule ein ende gemacht wird. Ich glaube, den richtigen weg dazu gezeigt zu haben.

Frankfurt a. M. DR. BANNER.

BERICHTE.

DIE »REFORMSITZUNG« DES 6. NEUPHILOLOGENTAGES ZU KARLSRUHE.

(Nach eigenen stenographischen aufzeichnungen verkürzt.)

Nachdem das programm der letzten allgemeinen sitzung des 6. neuphilologentages erledigt war, kündigte der vorsitzende des empfangsausschusses, herr geh. hofrat, oberschulrat dr. v. Sallwürk, an, dass sich eine anzahl von freunden der reformbestrebungen am nämlichen tage (16. mai) nachmittags um 5 uhr zu einer sog. »reformsitzung« im Monopol-hotel einfinden würden, um dort fragen zu erörtern, die in den drei allgemeinen sitzungen gar nicht oder nur flüchtig berührt worden wären. Zu dieser versammlung seien sämtliche teilnehmer des 6. neuphilologentages freundlichst eingeladen.

Diese »reformsitzung« erfreute sich einer regen beteiligung auch seitens derjenigen fachgenossen, welche der reform mehr oder minder kühl gegenüber standen. Sie dauerte von 5 bis 8 uhr und nahm dank der trefflichen leitung einen geordneten und befriedigenden verlauf. Rektor *Dörr* aus Solingen eröffnete die verhandlungen und behielt den vorsitz bis zum schluss der sitzung. Einleitend sagte er, die reformer hätten s. z. in Berlin allerlei ganz nützliches mit einander beredet und beschlossen und wollten ähnliches auch jetzt wieder versuchen. Zwar sei durch die verhandlungen des vormittags schon viel stoff vorweggenommen, indes bleibe noch mancherlei zu eingehender betrachtung, besonders vom standpunkte der praxis aus. Es komme vor allem darauf an, rein sachliche erfahrungen und erwägungen mit einander auszutauschen; alles, was förderlich sein könne, sei willkommen. Damit jedoch möglichst viele zu worte kämen, müsse er die redezeit, ähnlich wie in Berlin, auf 2 minuten für jeden redner beschränken.

Eine hauptfrage, welche die versammlung zu beschäftigen habe, sei die des anfangsunterrichts, und zwar das erste stadium desselben, die *lautliche schulung*. Eine solche habe sich als unabweisbar herausgestellt, und es empfehle sich, dieselbe bereits in der volksschule zu pflegen, einerseits zur beseitigung der fehlerhaften auswüchse des heimischen dialektes der kleinen, andererseits auch, um dadurch dem fremdsprachlichen unterricht die wege zu ebnen. Man habe in dieser erkenntnis denn auch bereits mehrere systeme für lautschulung angewandt; Bierbaum z. b.

befürwortete das anknüpfen an musterwörter, obwohl z. b. gegen die »normalwörtermethode« im deutschen anfangsunterrichte sich sehr viel einwenden lasse. Die bestrebungen nach einer wirklich brauchbaren methode für lautkunde seien noch nicht abgeschlossen.

Oberlehrer dr. This-Strassburg stellt es als durchaus wünschenswert hin, dass zunächst die lehrpersonen bestrebt sein müssten, sich eine reine, möglichst einheitliche sprechweise anzueignen, damit die schüler nicht bald diese, bald jene aussprache zu hören bekämen und in folge dessen nie klarheit gewinnen könnten. In Elsass-Lothringen sei es in dieser hinsicht noch sehr schlecht bestellt: beinahe jeder der aus allen teilen des reiches zugewanderten lehrer spreche seinen eigenen dialekt.

Dörr kann aus eigener erfahrung die mitteilungen des vorredners bestätigen.

Prof. dr. Beyer-München weist darauf hin, dass die provinziellen spracheigenheiten sich bei den süddeutschen besonders auffällig zeigten; die scheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen konsonanten mache ihnen grosse schwierigkeiten.

Direktor Walter-Frankfurt a./M. hat sich, wie er schildert, als schlesier genötigt gesehen, bei seiner übersiedelung nach Westdeutschland seine aussprache in mehreren punkten zu ändern, beispielsweise im worte *tag*, das ihm insofern schwierigkeit gemacht habe, als er sich die aussprache des *g* als *verschluss*laut (im auslaut = *k*) sehr schwer abgewöhnt habe. Da nach Vietors ermittelungen ³/₄ aller deutschen dieses *g* als *reibe*laut aussprechen, so habe er sich diese aussprache ebenfalls angeeignet. Es dürfe mit nichten geduldet werden, dass der eine lehrer so, der andere so ausspreche; für den unterricht müsse auf alle fälle einheit herrschen, und diese sei nur zu erzielen, wenn die lehrer sich einigten und dann einig wirkten. Die Vietorschen lauttafeln würden eine gute stütze zur unifizirung bieten.

Prof. dr. Vietor-Marburg bemerkt zu den ausführungen des vorredners, er habe nicht gesagt, dass ³/₄ aller deutschen das auslautende *g* (wie z. b. in *tag*) als reibelaut ausprächen; er habe nur festgestellt, dass die mehrzahl der deutschen diese aussprache vertrete. Im praktischen unterrichte sei stets auf den unterschied zwischen dem dialekt der schüler und der zu erlernenden »mustersprache« rücksicht zu nehmen. Über diesen unterschied müsse sich der lehrer also vor allem klar sein.

Prof. dr. Kühn-Wiesbaden macht auf die in umlauf befindliche teilnehmerliste aufmerksam und betont, dass sich durch einzeichnung in dieselbe niemand verpflichte, mitglied der reformpartei zu werden.

Der folgende redner[1] weist die meinung vieler antireformer, als wollten die reformer eine art akademie bilden und die übrigen neusprachler

[1] Nach dem stenogramm herr prof. Förster-Bonn. Dieser erklärt aber, dass er diese rede nicht gehalten und auch nicht gehört habe; er müsse während derselben in den saal getreten sein. *D. red.*

dominiren und fesseln, als irrig zurück. Es liege den reformern lediglich daran, die für jede lebende sprache so wichtigen unterschiede zwischen den verschiedenen lauten festzustellen und die schüler zu befähigen, dieselben richtig und einheitlich zu verwenden. Die meisten schüler redeten ausgezeichnet platt, aber sobald sie hochdeutsch sprächen, kämen stellenweise die gröbsten verstösse gegen richtige aussprache vor.

Lektor dr. Hoops-Tübingen schlägt vor, dem schüler eine feste norm zu geben, von der er sich keine abweichung gestatten dürfe, analog dem gebote »du sollst nicht lügen!«

Prof. dr. Förster-Bonn erklärt allzu scharfe scheidungen für mumpitz. Die feinen, meist nicht existirenden unterschiede, welche manche bücher, z. b. in der syntax, machten, seien unstatthaft; auch das wörterbuch der frz. akademie gehe hier zu weit, und man erkenne, dass seine verfasser, wie die meisten franzosen, für syntax kein gefühl hätten. Der vorige minister Bourgeois habe selbst mit einer grossen anzahl aufgeräumt. Man solle die modernen frz. autoren und romanschriftsteller studiren, das sei fruchtbringender als das studium toten regelkrams.

Dörr fasst die ergebnisse der besprechung zusammen; es sind folgende: 1) lautliche schulung ist notwendig, sowohl im fremdsprachlichen als im muttersprachlichen unterricht; 2) trotz der schwierigkeiten ist grösstmögliche einheit der aussprache zu erstreben. — Er empfiehlt hierauf, einige herren möchten ein paar gute aufsätze darüber schreiben, und bittet sodann Beyer, den teil seines vortrags, den er in der 3. allgemeinen sitzung mangels zeit übergehen musste, nunmehr in kürze bekannt zu geben.

Beyer beansprucht eine längere redezeit, als der vorsitzende bisher bewilligt habe, sonst werde er streiken; er habe nämlich fünf längere abschnitte. Dieselben kamen zur verlesung (abgedruckt in den *N. Spr.*, bd. II, heft 3, s. 143 ff.) und gaben zu nachstehenden erörterungen anlass.

This hat seit 8 jahren mit unterbrechungen den französischen unterricht von unten auf erteilt. Sein verfahren ist folgendes: Es wird von vornherein ein französischer text (nach Wingeraths lesebuch) zugrunde gelegt; dieser text geht vom nächstliegenden aus. Während der ersten stunden werden etwa 20 minuten auf systematische einübung der französischen sprachlaute verwendet; der rest der stunde ist jedesmal der eigentlichen lektüre gewidmet. Bei der einübung der sprachlaute wird von den konsonanten ausgegangen; die stimmlosen und stimmhaften (*p b, t d, f v, s z*) werden auf der wandtafel einander gegenüber gestellt, vorgesprochen und von den schülern einzeln und im chor nachgesprochen. Mit den konsonanten werden darauf die einfachen vokale zunächst in offener, dann in geschlossener silbe verbunden und durch beispiele, die nur dem wortschatze des lesestoffs entnommen sind, eingeübt. Dabei werden in gemessener folge die verbindungen von *muta* und *liquida*, *ch j, c g* vor dunklen und hellen vokalen eingeprägt und so allmählich auch die übrigen lautverbindungen nach der in redners leseübungen angegebenen einteilung (vgl. Wingerath, *Choix de lectures I*). Nach drei

wochen seien die schüler imstande, mit nur geringer nachhilfe richtig zu lesen. Es erweise sich nicht ratsam, lautschrift in der schule zu verwenden; selbstredend aber müsse der lehrer phonetisch gebildet sein. Im unterricht müssten vor- und nachsprechen, hören, lesen und schreiben in geschickter vereinigung neben einander hergehen.

Walter bestreitet nicht, dass man auch *ohne* lautschrift gute resultate erzielen könne, jedoch finde er, dass er jetzt (in Frankfurt), wo er *ohne* lautschrift unterrichten müsse, weit schwerere arbeit habe als früher (in Bockenheim), wo er sich der lautschrift bediente.

Förster tritt, wie der vorredner, *für* die verwendung der lautschrift ein; in ihr allein sieht er das mittel, welches dem neusprachlichen prüfungskandidaten für das höhere lehramt zu einer guten aussprache verhelfen könne. Wenn er im neuphilologischen seminar junge leute, die 7–8 jahre französischen unterricht genossen hätten, die gröbsten fehler gegen die aussprache machen höre, fehler, die auf erteilung der lehrbefähigung von verhängnisvollstem einfluss sein könnten, so komme er mehr und mehr zu der überzeugung, dass man jenen leuten die lautschrift geben müsse. Wenn eine anzahl von neusprachlern immer noch von einer abneigung gegen die lautschrift beseelt wären, so rühre das daher, dass die betr. herren bislang keine ernsten versuche damit gemacht hätten.

Victor hat ähnliche betrübende erfahrungen gemacht wie Förster; er beabsichtigt daher, in der staatsprüfung künftighin ganz regelmässig die kandidaten zu fragen, ob sie bereit sind, sich einen umschrifttext vorlegen zu lassen, und ist überzeugt, dass die seminarmitglieder die ihnen gebotene gelegenheit benutzen werden, Sweets *Elementarbuch des gesprochenen englisch* oder *Primer of Spoken English* gründlich kennen zu lernen; wenngleich in dieser hinsicht auf grund der prüfungsordnung ein zwang nicht geübt werden könne. Er hofft, dass diese massregel auf die englische aussprache der marburger prüfungskandidaten eine heilsame wirkung üben, und dass es um diesen punkt wenigstens bei den lehrern der marburger schule künftighin besser bestellt sein werde als manchmal noch seither.

Privatdozent dr. Sütterlin-Heidelberg hält die benutzung der lautschrift für das einzig richtige bei den praktischen übungen in den neusprachlichen seminarien; auch mache er sich die lautschrift bei seinen vorlesungen zu nütze. Für den schulbedarf liege die sache zwar etwas anders, aber man könne immerhin manches davon mit vorteil verwerten. Erst komme der laut und dann die schrift; man müsse dem schüler zunächst sagen, und wenn erforderlich, lautschriftlich klar machen, wie das betr. wort gesprochen, darauf erst, wie es thatsächlich geschrieben werde.

Prof. dr. Kasten-Hannover giebt Victor recht, wenn dieser behufs besserer leistungen in der aussprache einen druck auf die prüfungskandidaten ausübe; seine hörer an der technischen hochschule zu Hannover hätten von selbst um verwendung der lautschrift in den übungen gebeten.

Obrl. dr. Römer-Frankfurt spricht sich in ähnlichem sinne aus wie Victor und erachtet die lautkunde als eine treffliche schulung für den

lehrer. Wer Sweets *Elementarbuch* durchgemacht habe, der werde über vieles klarheit bekommen und als lehrer alsbald erkennen, auf welche laute es für den lernenden besonders ankomme; in folge dessen werde sich auch die aussprache der schüler bessern.

Direktor Fetter-Wien vertritt die ansicht, dass das studium von 3—4 broschüren weniger nutzen ergebe, als ein 3—4 stündiges hospitiren bei einem tüchtigen lehrer. Er habe das gegenseitige hospitiren an seiner anstalt eingeführt und gefunden, dass es nichts belehrenderes für die neusprachler gebe, als dem unterrichte eines fachgenossen als ruhiger, nicht beteiligter beobachter anzuwohnen. Die licht- und schattenseiten dieses unterrichts würden äusserst anregend und vorteilhaft auf den hospitanten wirken; stehe der einzelne lehrer aber selbst im gefecht, so sei er mit der bewältigung seiner arbeit derart beschäftigt, dass es ihm an zeit und ruhe fehle, um sich selber zum gegenstande der beobachtung und kritik zu machen. Es sei aufrichtig zu bedauern, dass der grosse vorteil, der sich aus gegenseitigem hospitiren ergebe, bisher so wenig gewürdigt werde.[1]

Beyer erinnert an das von ihm früher einmal in Jena protokollirte wort eines hervorragenden schulmannes (Stoy): »Meine herren, ich kann Ihnen bloss immer wiederholen: Wenn Sie lernen wollen, viel lernen, massenhaft lernen, so hospitiren Sie; Sie können lernen von einem guten wie von einem schlechten lehrer!« Bezüglich des von Römer so warm empfohlenen Sweetschen *Elementarbuchs* gebe er noch eine äusserung Klinghardts zur erwägung; dieser habe einmal gesagt, wer Sweets buch studire, lerne daraus in *einem* tage mehr, als während 6 wochen in England.

Förster »erblasst«, weil er schon wieder spreche. Als phonetiker und historischer grammatiker sei er oft etwas zweifelhaft geworden, ob das, was er seinen hörern biete, auch für die schule verwertbar sei. Daher habe er an einer reihe von höheren lehranstalten dem unterrichte beigewohnt. An einer anstalt habe er in einer klasse, die mit lautschrift vorgebildet worden sei, auf seine bitte hin selbst eine ganz kurze prüfung abhalten dürfen. Er selbst habe als fremder in aller schnelle 4 sätze diktirt, die blätter eingesammelt, und bei der durchsicht sei er gradezu erstaunt: noch nie habe er ein französisches diktat gesehen, das so frei von orthographischen fehlern gewesen, wie das in rede stehende. Ein solches ergebnis spreche sehr zu gunsten der lautschrift; die gegner sollten es nur nachmachen.

Obrl. dr. Winneberger-Frankfurt sei von jeher den praktischen erfolgen der lautschrift gegenüber etwas skeptisch gewesen; und wenn er in einem der von den reformern zur durchsicht ausgelegten schülerhefte fehler finde wie *tou le monde, sœure, je me suis bien amuser*, so frage er sich, ob ein gewisser skeptizismus bei diesen leistungen nicht angebracht sei.

[1] Näheres hierüber im kap. XIX von Fetters trefflicher broschüre: *Inwiefern lässt sich beim massenunterricht individualisiren?* Wien, verlag von Hermann & Altmann, 1891, 31 s. 8°. Preis 70 pf.

Prof. u. lektor dr. Sarrazin-Freiburg i./B. muss dem skeptizismus des vorredners beipflichten; er habe vor sich ein bockenheimer quartanerheft, das sehr sauber sei; seine kleinen alemannen seien nicht so sauber, aber *vous viendrai* und *on entende* schrieben sie doch nicht; es sei auch eine menge fehler im heft des quartaners, die bewiesen, dass er deutsch denke; so z. b. dürfe ein quartaner der neuen schule keinesfalls schreiben *si je n'avais pas 2 sous, j'aurais 4.* Was Beyers buch betreffe, so sei er s. z. mit seiner »gewohnten grobheit über dasselbe hergefallen« in dem glauben, Beyer wolle das buch in die schulen eingeführt wissen; erst jetzt erfahre er, dass dies nicht die absicht des vf. gewesen sei. Seine herbe kritik des buches thue ihm daher jetzt leid.

Vietor hält es für angebracht, das interesse nicht auf ein abseits liegendes gebiet zu lenken, und fragt sich, *welche* lautschrift man zugrunde legen solle; Beyer habe sich der des *Maître phonétique* angeschlossen, die wesentlich auf Sweet zurückgehe und daher auch zu derjenigen Murrays stimme; Vietor habe dieselbe in seinen und Dörrs lehrbüchern auch angenommen, und nach seiner meinung sei die umschrift des *Maître phonétique* für schulzwecke jetzt allein zu empfehlen.

Geh. hofrat, oberschulrat dr. v. Sallwürk-Karlsruhe sagt, es sei kein ruhm für ihn, dass man ihn den ältesten reformer genannt habe, weil er seit 1878 für die reform eingetreten sei; aus pädagogischen gründen habe er oft das system wechseln und von seinem anfänglichen verfahren abweichen müssen. Nach seinen erfahrungen sei volle mündlichkeit das beste, dann sei die lautschrift, da wo sie beliebt würde, ohne gefahr für die rechtschreibung seitens der schüler. Er halte sehr wenig von schriftlichen arbeiten in den unterklassen, und diejenigen seien keine richtigen erzieher, welche noch immer an dem alten zopf festhielten, die gemachten fehler in den heften zu zählen und hiernach ihr urteil über die schüler zu gestalten. Die mündlichen leistungen seien in erster linie zu berücksichtigen. In den unter aufsicht des lehrers angefertigten probearbeiten (extemporalien) liefen selbst in den bestgeschulten klassen nicht selten eine beträchtliche anzahl fehler unter, fehler, die grösstenteils der flüchtigkeit, momentanen verwirrtheit und einem gewissen gefühl der besorgnis um eine schlechte zensur zugeschrieben werden müssten. In den allermeisten fällen würden die schüler bei rückgabe der arbeiten die angestrichenen fehler ohne fremde hülfe alsbald selbst zu berichtigen imstande sein und sich wundern, dass sie nicht von vornherein das richtige geschrieben hätten. Also für die erste zeit keine schriftlichen arbeiten, in der die fehler gezählt würden, dagegen reichlichste mündliche übungen. In Karlsruhe habe man die Hölzelschen wandbilder mit bestem erfolg zu grunde gelegt; die schüler hätten dabei die regste teilnahme gezeigt, der lehrer sei von allen verstanden worden, und alle schüler hätten ihre antworten gegeben. Schriftliche übungen möge man später anstellen. So komme man sicher zum ziele.

Obrl. dr. Keesebiter-Berlin bemängelt an der hand eines der zirkulirenden schülerhefte die bemerkung »*Corrigé* noch einmal!« und meint

es sehe aus, als ob der betr. herr nur das wort *corrigé* kenne (allseitiges lautes »oho!«). Weiter bemerkt er, vorhin habe es geheissen »Prüfen, prüfen Sie!«; dazu komme er doch nicht zum »kongress«; denn wenn ihm ein lehrverfahren zur prüfung empfohlen werde und er nachträglich finde, dass es falsch sei, so sei er nicht klüger als zuvor.

Kühn kehrt zur lautschrift zurück und ist der meinung, dass das, was Winneberger gesagt habe, nur beweisen könne, dass der betr. schüler kein guter wäre; nach ein paar einzelfällen könne man nicht urteilen, man müsse die prüfung ohne voreingenommenheit vornehmen und auf mehrere jahrgänge hintereinander ausdehnen; erst dann bekomme man ein klares urteil über den wert oder unwert der betr. methode. Den von Sarrazin blossgestellten fehler treffe man noch in prima. (Sarrazin: »Nein, bei mir nicht!«)

Walter meint, es dürfte interessant sein, einmal Sarrazins schülerhefte nachsehen zu können, um zu erfahren, ob da nicht auch fehler vorkämen.[1] Bz. der lautschrift bemerkt er, dass die schüler einen geschriebenen oder gedruckten lauttext vor sich haben und lesen, aber nicht selbst die lautschrift schreiben dürfen; er sei davon zurückgekommen, die phonetischen zeichen von seiten der schüler schreiben zu lassen.

Sarrazin hätte gerne den herrn geh. hofr. v. Sallwürk gefragt, welches die idealschule sei, von der er soeben gesprochen habe; dadurch dass herr v. S. nicht mehr zugegen sei, wäre ihm dies unmöglich gemacht. Er wird von anderer seite dahin belehrt, dass herr v. S. die oberrealschule in Karlsruhe gemeint habe.

This erklärt, er sei bisher im allgemeinen mit Walters unterrichtsmethode einverstanden gewesen. Aber wenn er die orthographischen verstösse sehe, die in einem ihm vorliegenden sekundanerheft vorkämen, so schienen ihm dieselben, nach der art der fehler zu urteilen, daher zu rühren, dass man mit lautschrift unterrichtet habe. Nach seiner ansicht würden die herren die lautschrift allmählich wieder fallen lassen, schön vorsprechen, nachsprechen lassen, die aussprachefehler korrigiren, und dann werde es gehen.

Direktor dr. Rosenthal-Hannover ist voll lobes über eine arbeit, die er in einem untertertianerhefte findet, und sagt, die leistung würde in Hannover genügen, um die berechtigung zum einjährigen dienst zu erlangen; er müsse gestehen, dass sich mit der methode etwas erzielen lasse. Schüler fremder anstalten würden bei der aufnahme in eine derartig vorgebildete klasse allerdings grosse schwierigkeiten haben. Auch er drückt den wunsch aus, das gegenseitige hospitiren unter reformfreunden und -feinden möge mehr gepflegt werden.

---

[1] Ich habe mich seitdem durch einen besuch bei hrn. prof. Sarrazin in Freiburg überzeugt, dass unsere kleinen bockenheimer (selbst die, welche frevelhafter weise gelegentlich *en* auslassen) sich vor seinen kleinen alemannen nicht eben zu schämen brauchen. F. D.

Prof. u. lektor dr. Sarrazin-Freiburg i./B. muss dem skeptizismus des vorredners beipflichten; er habe vor sich ein bockenheimer quartanerheft, das sehr sauber sei; seine kleinen alemannen seien nicht so sauber, aber *vous viendrai* und *on entende* schrieben sie doch nicht; es sei auch eine menge fehler im heft des quartaners, die bewiesen, dass er deutsch denke; so z. b. dürfe ein quartaner der neuen schule keinesfalls schreiben *si je n'avais pas 2 sous, j'aurais 4.* Was Beyers buch betreffe, so sei er s. z. mit seiner »gewohnten grobheit über dasselbe hergefallen« in dem glauben, Beyer wolle das buch in die schulen eingeführt wissen: erst jetzt erfahre er, dass dies nicht die absicht des vf. gewesen sei. Seine herbe kritik des buches thue ihm daher jetzt leid.

Vietor hält es für angebracht, das interesse nicht auf ein abseits liegendes gebiet zu lenken, und fragt sich, *welche* lautschrift man zugrunde legen solle; Beyer habe sich der des *Maître phonétique* angeschlossen, die wesentlich auf Sweet zurückgehe und daher auch zu derjenigen Murrays stimme; Vietor habe dieselbe in seinen und Dörrs lehrbüchern auch angenommen, und nach seiner meinung sei die umschrift des *Maître phonétique* für schulzwecke jetzt allein zu empfehlen.

Geh. hofrat, oberschulrat dr. v. Sallwürk-Karlsruhe sagt, es sei kein ruhm für ihn, dass man ihn den ältesten reformer genannt habe, weil er seit 1878 für die reform eingetreten sei; aus pädagogischen gründen habe er oft das system wechseln und von seinem anfänglichen verfahren abweichen müssen. Nach seinen erfahrungen sei volle mündlichkeit das beste, dann sei die lautschrift, da wo sie beliebt würde, ohne gefahr für die rechtschreibung seitens der schüler. Er halte sehr wenig von schriftlichen arbeiten in den unterklassen, und diejenigen seien keine richtigen erzieher, welche noch immer an dem alten zopf festhielten, die gemachten fehler in den heften zu zählen und hiernach ihr urteil über die schüler zu gestalten. Die mündlichen leistungen seien in erster linie zu berücksichtigen. In den unter aufsicht des lehrers angefertigten probearbeiten (extemporalien) liefen selbst in den bestgeschulten klassen nicht selten eine beträchtliche anzahl fehler unter, fehler, die grösstenteils der flüchtigkeit, momentanen verwirrtheit und einem gewissen gefühl der besorgnis um eine schlechte zensur zugeschrieben werden müssten. In den allermeisten fällen würden die schüler bei rückgabe der arbeiten die angestrichenen fehler ohne fremde hülfe alsbald selbst zu berichtigen imstande sein und sich wundern, dass sie nicht von vornherein das richtige geschrieben hätten. Also für die erste zeit keine schriftlichen arbeiten, in der die fehler gezählt würden, dagegen reichlichste mündliche übungen. In Karlsruhe habe man die Hölzelschen wandbilder mit bestem erfolg zu grunde gelegt; die schüler hätten dabei die regste teilnahme gezeigt, der lehrer sei von allen verstanden worden, und alle schüler hätten ihre antworten gegeben. Schriftliche übungen möge man später anstellen. So komme man sicher zum ziele.

Obrl. dr. Keesebiter-Berlin bemängelt an der hand eines der zirkulirenden schülerhefte die bemerkung »*Corrigé* noch einmal!« und meint,

das sehe aus, als ob der betr. herr nur das wort *corrigé* kenne (allseitiges lautes »oho!«). Weiter bemerkt er, vorhin habe es geheissen »Prüfen, prüfen Sie!«; dazu komme er doch nicht zum »kongress«; denn wenn ihm ein lehrverfahren zur prüfung empfohlen werde und er nachträglich finde, dass es falsch sei, so sei er nicht klüger als zuvor.

Kühn kehrt zur lautschrift zurück und ist der meinung, dass das, was Winneberger gesagt habe, nur beweisen könne, dass der betr. schüler kein guter wäre; nach ein paar einzelfällen könne man nicht urteilen, man müsse die prüfung ohne voreingenommenheit vornehmen und auf mehrere jahrgänge hintereinander ausdehnen; erst dann bekomme man ein klares urteil über den wert oder unwert der betr. methode. Den von Sarrazin blossgestellten fehler treffe man noch in prima. (Sarrazin: »Nein, bei mir nicht!«)

Walter meint, es dürfte interessant sein, einmal Sarrazins schülerhefte nachsehen zu können, um zu erfahren, ob da nicht auch fehler vorkämen.[1] Bz. der lautschrift bemerkt er, dass die schüler einen geschriebenen oder gedruckten lauttext vor sich haben und lesen, aber nicht selbst die lautschrift schreiben dürfen; er sei davon zurückgekommen, die phonetischen zeichen von seiten der schüler schreiben zu lassen.

Sarrazin hätte gerne den herrn geh. hofr. v. Sallwürk gefragt, welches die idealschule sei, von der er soeben gesprochen habe; dadurch dass herr v. S. nicht mehr zugegen sei, wäre ihm dies unmöglich gemacht. Er wird von anderer seite dahin belehrt, dass herr v. S. die oberrealschule in Karlsruhe gemeint habe.

This erklärt, er sei bisher im allgemeinen mit Walters unterrichtsmethode einverstanden gewesen. Aber wenn er die orthographischen verstösse sehe, die in einem ihm vorliegenden sekundanerheft vorkämen, so schienen ihm dieselben, nach der art der fehler zu urteilen, daher zu rühren, dass man mit lautschrift unterrichtet habe. Nach seiner ansicht würden die herren die lautschrift allmählich wieder fallen lassen, schön vorsprechen, nachsprechen lassen, die aussprachefehler korrigiren, und dann werde es gehen.

Direktor dr. Rosenthal-Hannover ist voll lobes über eine arbeit, die er in einem untertertianerhefte findet, und sagt, die leistung würde in Hannover genügen, um die berechtigung zum einjährigen dienst zu erlangen; er müsse gestehen, dass sich mit der methode etwas erzielen lasse. Schüler fremder anstalten würden bei der aufnahme in eine derartig vorgebildete klasse allerdings grosse schwierigkeiten haben. Auch er drückt den wunsch aus, das gegenseitige hospitiren unter reformfreunden und -feinden möge mehr gepflegt werden.

---

[1] Ich habe mich seitdem durch einen besuch bei hrn. prof. Sarrazin in Freiburg überzeugt, dass unsere kleinen bockenheimer (selbst die, welche frevelhafter weise gelegentlich *en* auslassen) sich vor seinen kleinen alemannen nicht eben zu schämen brauchen. F. D.



Sütterlin teilt mit, er habe in Bockenheim hospitirt und sei ganz entzückt gewesen von dem unterricht und den schülerleistungen in einer englischen stunde des herrn direktor Walter; weniger habe ihm die von einem anderen lehrer gegebene französische stunde gefallen. Es komme eben sehr auf den lehrer an, der nach der neuen methode unterrichte; sei der lehrer nichts wert, so würde mit der neuen methode nicht mehr erzielt, als mit der alten.

Beyer hat mit der lautschrift, zu deren einführung er sich genötigt gesehen, so gute erfolge erzielt, dass er nie daran denken werde, dieselbe aufzugeben; er gehe nicht davon ab, sie bleibe. Vielleicht verzichte er darauf, sie auch vom schüler schreiben zu lassen, da auf diese weise zeit gewonnen werde.

Dörr stellt das ergebnis der bisherigen beratungen fest: 1) das mündliche ist sehr stark zu betonen; 2) das schriftliche ist nicht so sehr zu betonen; 3) das hospitiren ist sehr zu empfehlen. — In betreff des hospitirens teilt Dörr noch mit, dass die preussische regirung ihm zu diesem zweck erbetenen urlaub nicht gewährt habe.

Keesebiter ist auch in Frankreich nicht zum hospitiren zugelassen worden; der bürgermeister habe ihn mit der bemerkung abgefertigt: *Vous savez, vous êtes Prussien!* Das nehme ihn aber eigentlich nicht wunder, da in Preussen die ausländer ja auch nicht die erlaubnis erhielten.

Prof. dr. Bierbaum-Karlsruhe stellt fest, dass Baden in diesem punkte sehr entgegenkommend sei, man habe dort hospitanten aus Frankreich, Schweden, England, Finland und aus anderen ländern. Auf anfrage beim anstaltsdirektor werde das hospitiren jederzeit gestattet.

Förster ist keinen derartigen schwierigkeiten begegnet. Er hat sogar selbst eingreifen, lehren und prüfen dürfen.

Dörr schliesst hiermit die beratungen über die lautschrift und lenkt über auf die lektüre.

Prof. dr. Müller-Mannheim hat im august v. j. eine grosse menge schulberichte durchgesehen, um zu erfahren, was für lesestoff an den verschiedenen anstalten zugrunde gelegt werde. Bei dieser durchsicht hat er gutes und schlechtes, brauchbares und unbrauchbares aufgeführt gefunden. Man erkenne, dass es den betr. fachlehrern an einem klaren überblick über den wert oder unwert dieser oder jener textausgaben und schriftsteller fehle, wahrscheinlich weil sie sich vorher nicht die mühe genommen hätten, die gewählte ausgabe genauer einzusehen. Es sei kaum zu begreifen, wie manche anstalten ihren zöglingen ganz klägliche ausgaben in die hände geben könnten, selbst dann auch, wenn brauchbarere bearbeitungen des betr. schriftstellers zu demselben oder zu noch billigerem preise vorhanden wären. Das müsse anders werden. Er mache daher den vorschlag, eine kommission zu ernennen, welche die erschienenen und noch erscheinenden schulausgaben einer prüfung unterwerfen und einen kanon der guten texte aufstellen möge. Diese kommission solle

sich immer wieder von neuem ergänzen. — Ferner spricht redner sich *gegen* die abschaffung der schriftlichen prüfungsarbeit aus; leider habe v. Sallwürk diese abschaffung in Baden herbeigeführt, weil bis dahin die arbeit der lehrer und schüler nur auf die prüfungsarbeit hingesteuert hätte: er erachte die abschaffung aber dennoch für einen grossen schaden. Auch kommt er auf die zahl der französischen lehrstunden zu sprechen und drückt den wunsch aus, die badische behörde möge für die oberklassen wöchentlich 3 stunden mehr ansetzen, da in Baden die oberklassen zu wenig, die mittelklassen aber zu viel zu thun hätten. Er meint, die vermehrung lasse sich leicht bewerkstelligen, auch ohne die zahl der lateinischen stunden zu beschneiden.

Kühn lässt das, was der vorredner über die abschaffung der schriftlichen prüfungsarbeiten und vermehrung der französischen unterrichtsstunden in den oberklassen gesagt, als wesentlich badische fragen unerörtert. Den lektüre-kanon begrüsst er mit freude. Für die alten sprachen sei ein solcher kanon längst vorhanden, für die neueren aber nicht. Die idee Müllers sei demnach eine recht glückliche. Vielleicht bilde sich eine freie kommission, die dem 7. neuphilologentage in Hamburg vorschläge unterbreite. Übrigens sei noch nicht genug lektüre da; insbesondere vermisse er ausgaben, die den geist und die eigenart der französischen und englischen nation kennen lehrten; man müsse lesestoff bieten, der interessant und zugleich kulturbelehrend sei. Für die mittelklassen fehle es im englischen, nicht im französischen, für die oberen klassen im französischen und englischen.

Dr. Pröscholdt (direktor der privatrealschule in Friedrichsdorf im Taunus) pflichtet Müller bz. der notwendigen vermehrung der stunden bei; er habe an seiner privatschule gefunden, dass die schüler der prima *alle* privatunterricht nötig hätten, und den gebe er ihnen jede woche unter zugrundelegung von Hölzels wandbildern. Die stunde sei unentgeltlich und setze keine vorbereitung für die schüler voraus.

This spricht sich, gegen Müller, zu gunsten der abschaffung schriftlicher prüfungsarbeiten aus; er ist der meinung, dass die gesamtleistung dadurch gesteigert werde. Freilich gebe es leute, die die arbeit der lehrer und schüler vorwiegend nach den schriftlichen arbeiten beurteilten, und die hierin ein wirksames mittel ersähen, die lehrer zu zwingen, ihren pflichten gewissenhaft nachzukommen. Solchen herren würde die abschaffung der schriftlichen prüfungsarbeiten allerdings wenig genehm sein.

Kressebiter ist gegen abschaffung der schriftlichen prüfung und gegen stundenvermehrung; die schüler seien schon genug überlastet.

Direktor dr. Dickmann-Oldenburg will als gründer der Rengerschen schulbibliothek nicht *pro domo* reden; indes sei Müllers idee eines lektürekanons keineswegs neu. Bereits im jahre 1882 seien auf der 3. direktorenversammlung in der provinz Hannover 15 thesen angenommen worden, von denen these 8 die aufstellung eines kanons der neusprachlichen lektüre als dringend notwendig bezeichnet habe. Er habe einen solchen kanon

aufgestellt, sei aber erstaunt, wie wenig man denselben beachte. Was würde ein neuer kanon nützen? In Preussen geschehe das, was von oben herab vorgeschrieben werde. Wenn auch ein anderer kanon aufgestellt würde, so werde es voraussichtlich doch beim alten bleiben. An lektüre für die oberklassen sei in seiner schulbibliothek auch kein mangel, aber traurigerweise wären die betr. bändchen ladenhüter. Die meisten herren (anwesende natürlich ausgeschlossen) gäben sich nicht die mühe, die neuen litterarischen erscheinungen dieser art zu verfolgen; viele auch scheuten die mühe der vorbereitung und griffen daher zu bekannten althergebrachten ausgaben.

Müller weiss, dass solche kanons da sind; auch Kressner bereite einen solchen vor. Nicht alle verleger und herausgeber nähmen die sache so ernst wie Dickmann, und er halte es für unbedingt nötig, manche ausgaben als unbrauchbar zu erklären; die wörterbücher und anmerkungen seien vielfach die reinen eselsbrücken, manche wimmelten sogar von fehlern. Man müsse den verlegern deutlich zu verstehen geben, dass man keinen schund einführen würde; so könnte man sie zwingen, besseres zu liefern. Für oberprima sei lesestoff erwünscht, der an das judizium höhere anforderungen stelle: wenn Dickmann in seiner schulbibliothek schon solchen biete, so sollte die auswahl doch noch reichhaltiger sein.

Sarrazin zeigt an einem drastischen beispiele, mit welcher sorgfalt manche verleger ihre ausgaben herstellen lassen. Er erhielt nämlich s. z. von Trier eine postkarte, auf der es hiess: »In Ihrer Molière-ausgabe stehen folgende fehler...« Da er aber nie eine Molière-ausgabe veranstaltet hat, so bat er den betr. trierer fachgenossen um zusendung des betr. exemplars, und in der that — sein name stand auf dem titel. Die vorrede war von einem anderen herrn geschrieben, der mitteilte, er habe nach dem vor 4 jahren erfolgten tode des ersten herausgebers eine neue bearbeitung vorgenommen. Sarrazin war nicht wenig überrascht zu lesen, dass er bereits 4 jahre im reiche der schatten weile, und verlangte aufklärung vom verleger Velhagen-Klasing. Dieser teilte dem tot gesagten Sarrazin mit, es liege ein bedauerliches versehen seitens der setzer vor; sein name sei zufällig auf das verkehrte bändchen gekommen.

Kühn hält den Dickmannschen kanon für nicht durchweg annehmbar. So sei z. b. Mignet für obersekunda angesetzt, während er doch inhaltlich grosse schwierigkeiten selbst für prima biete. Wer Mignet als leichtere lektüre erachte, der kenne ihn nicht. Er bittet Müller, zum 7. neuphilologentage einen kanon vorzulegen.

Müller erklärt sich bereit zur aufstellung des kanons, prof. dr. Rose-Lahr habe ihm seine mitwirkung schon zugesagt, und er hoffe, Sarrazin würde wohl mitmachen. Statt Mignet lasse er Mirabeaus reden in der prima lesen.

Dickmann hält technische textausgaben für unzulässig als schullektüre: es komme beispielsweise bei der beschreibung der dampfmaschine lediglich auf eine trockene nomenklatur hinaus.

Dörr stellt das ergebnis der beratungen über die lektüre fest: Sorgfältig hergestellte ausgaben, die in die kenntnis von sitten und kultur des fremden volkes einführen, sowie ein lektüre-kanon sind wünschenswert. – Er empfiehlt für den 7. neuphilologentag das vortragsthema: »Welche autoren und ausgaben sollen in der schule gelesen werden?« und bedauert, dass die zeit fehle, um die frage nach dem aufenthalt im auslande zu erörtern.

Sarrazin erbittet sich ein schlusswort, worin er sagt, die reformer hätten sich zu dieser reformsitzung zusammengefunden und hätten auch artigen nichtreformern beizuwohnen gestattet. Er glaube, alle seien artig gewesen; die zeit habe die gegensätze jetzt beglichen, und es gebe keine eigentlichen reformer mehr: alle neusprachler, die es ernstlich meinten, erstrebten das gleiche ziel, hebung der leistungen in den mittelschulen. Er spricht dem leiter der sitzung den dank der anwesenden aus, und die versammlung löst sich auf unter einem hoch auf rektor Dörr.

M.-Gladbach. R. KRON.

VERMISCHTES.

NACHTRÄGLICHE BEMERKUNGEN ZUM KARLSRUHER NEUPHILOLOGENTAGE (15.—17. mai 1894).

»Wenn heut' ein geist herniederstiege« — sei es der geist des unsterblichen Diez, unter dessen unvergänglichem glorienschein der sechste neuphilologentag zu Karlsruhe abgehalten wurde, oder sei es der des feinsinnigen, humanen, nicht minder gelehrten und vielseitigen Delius, so würden diese abgeschiedenen heroen der wissenschaft, die man mit recht als die begründer der romanischen und englischen philologie zu bezeichnen pflegt, vielleicht in nicht geringerem grade auf die zustimmung der zum karlsruher neuphilologentage versammelt gewesenen vertreter dieses wissenschaftsgebietes haben rechnen dürfen als herr oberlehrer Banner aus Frankfurt, der sich zum gewiss sehr berufenen verfechter — denn wer darf nicht das recht der kritik für sich in anspruch nehmen? — der gelehrsamkeit und vielseitigkeit einer früheren generation aufwarf mit der klage, dass seit der trennung der romanischen und englischen philologie von einander die neuphilologische wissenschaft im entschiedenen niedergange begriffen sei. Und doch hätten die wenigen und von ihrem unwerte der nachfolgerschaft eines Diez und Delius überzeugten in Karlsruhe anwesenden epigonen jener grossen männer von diesen möglicherweise eine etwas mildere behandlung erfahren, als herr oberlehrer Banner ihnen, vielleicht nicht mit unrecht, jedenfalls aber nicht ohne reifliche, durch die sorgsame ausarbeitung seines aufsatzes bekundete, überlegung gewährte. Sie würden vermutlich anerkannt haben, dass sie selber trotz der vielseitigkeit ihrer kenntnisse und wissenschaftlichen interessen

im wesentlichen[1] doch auch nur auf einem speziellen forschungsgebiet thätig gewesen seien. Sie würden wohl auch zugestanden haben, dass von ihren nachfolgern manche gebiete, die sie teils unberührt gelassen, teils nur gestreift hatten, erst wirklich ausgebaut worden seien, so dasjenige der kritischen herausgabe älterer sprachdenkmäler auf den betreffenden litteraturgebieten, der damit im zusammenhang stehenden dialekt- und sprachgeschichtlichen forschung, der mittelalterlichen litteraturgeschichte, der metrik, der enzyklopädie und methodik, der organisation des wissenschaftlichen studiums durch gründung wissenschaftlicher fachzeitschriften, durch anleitung ihrer schüler zu wissenschaftlichen arbeiten in seminaren, durch vielseitigere ausübung der lehrthätigkeit und dergleichen. Sie würden namentlich in letzter hinsicht gewiss gern bekannt haben, dass ihre eigene lehrthätigkeit nicht ganz ihren schriftstellerischen leistungen entsprechend gewesen sei, und der stets allzu bescheidene Diez, der wahrhaftig kein hinreissender akademischer lehrer war, dennoch aber, namentlich bei texterklärungen, die wenigen ihm treu gebliebenen hörer durch die schönheit seiner übersetzungen und die feinheit seiner interpretationen nachhaltig anzuregen verstand, würde gewiss dem prof. Stengel im stillen die hand gedrückt haben, weil er es vorzog, in seiner gedächtnisrede auf ihn über seine lehrthätigkeit mit stillschweigen hinwegzugehen. Und auch mit ihrer praktischen kenntnis der modernen sprachen, die sie ja neben der professur auch als lektoren zu vertreten hatten, sah es wohl etwas bedenklich aus. Von Diez ist es bekannt, dass er weder italienisch oder französisch, noch auch spanisch oder portugiesisch zu sprechen verstand. Delius war freilich öfters längere zeit in England, Frankreich und in Italien gewesen und war wohl auch der sprachen dieser länder mündlich und schriftlich so leidlich mächtig; aber schon seine schwerhörigkeit war ihm ein hemmnis für die erwerbung oder erhaltung einer korrekten aussprache; jedenfalls glaube ich kaum, dass er, da es ja damals keine seminare gab, mit seinen hörern anderswo als im staatsexamen jemals ein wort englisch oder französisch gesprochen hat. So legten sie denn auch auf die praktische kenntnis der neueren sprachen nur sehr wenig gewicht und erachteten es für die aneignung derselben keineswegs als notwendig, dass die lehramtskandidaten vor dem eintritt in den praktischen beruf einige zeit im auslande sich aufhalten sollten. Was wunder, dass diese ansichten bei manchen ihrer nachfolger fortwirkten? Von meinem so beklagenswert früh der wissenschaft entrissenen universitätsfreunde ten Brink, der nur ein einziges mal und zwar nur einige wochen in England war, erinnere ich mich ganz bestimmt, noch aus seiner strassburger zeit, einer

[1] Bei Diez trifft dies völlig zu für das allerdings grosse gebiet des romanischen, bei Delius, mit ausnahme seiner sanskrit-studien in seiner jugend und seiner vereinzelten romanistischen ausgaben, abhandlungen und kritiken, für die Shakspere-forschung.

mündlichen äusserung des inhalts, dass er es nicht für notwendig halte für einen vertreter des englischen, längere zeit in England sich aufgehalten zu haben. Andere noch lebende kollegen haben sich mir gegenüber, der ich durchaus der entgegengesetzten ansicht bin, dies auch bethätigt habe und noch möglichst oft bethätige, ähnlich ausgesprochen. Dies hängt zusammen mit der allerdings durch den entwickelungsgang unserer wissenschaft erklärlichen vorwiegenden pflege der älteren sprachperioden von seiten der meisten universitätslehrer, mit dem bedürfnis, zunächst eine sichere sprachliche basis zu schaffen, auf der das vielfach verzweigte gebäude neu aufgerichtet und ausgebaut werden konnte. Aus diesem grunde ist die neuphilologische wissenschaft naturgemäss im laufe der zeit mehr und mehr in die erforschung der älteren zeit der sprache und litteratur der westeuropäischen völker eingedrungen und hat unsere kenntnis dieser gebiete ganz wesentlich erweitert und vertieft. Delius begann seine vorlesungen über geschichte der englischen litteratur, die ich im winter-semester 1865/66 bei ihm hörte, nach einer kurzen einleitung über die entwickelungsgeschichte der englischen sprache noch in der ersten stunde mit Layamons *Brut*, kam dann sofort auf Robert von Gloucester und Robert de Brunne zu sprechen, gedachte flüchtig der metrischen romanzen mit einigen allgemeinen bemerkungen, gab darauf eine kurze charakteristik von Langlands *Vision concerning Piers Plowman*, teilte dann über Laurence Minot das nötigste mit und wandte sich schon zu ende der zweiten oder zu anfang der dritten stunde Geoffrey Chaucer zu, der etwas eingehender besprochen wurde. Wer hiermit das im ersten bande von ten Brinks geschichte der englischen litteratur oder auch Brandls darstellung der mittelenglischen litteratur in Pauls grundriss vergleicht, wird mühelos den gewaltigen fortschritt, den die wissenschaft während der letzten 30 jahre durch die gemeinsame rastlose arbeit englischer und deutscher forscher gemacht hat, erkennen. Historische grammatik wurde während meiner studienzeit von Delius gar nicht gelesen, sondern erst später in den kreis seiner vorlesungen einbezogen, obwohl die epochemachenden werke von Mätzner und Koch, die dazu hätten anregen können, bereits 1860 und 1863 erschienen waren. Seitdem ist durch die veröffentlichung zahlloser mittelenglischer denkmäler und grammatischer untersuchungen über dieselben das sprachgeschichtliche material so gewaltig angewachsen, dass sich noch niemand wieder an die schwere aber dankbare aufgabe einer zusammenfassenden darstellung der historischen grammatik der englischen sprache hinangewagt hat.

Und ist es etwa zu verwundern, dass die wissenschaftliche forschung sich mit eifer, ja mit übereifer, der aufgabe der bekanntmachung und sprachlichen bearbeitung der zahlreichen, vor wenigen jahrzehnten noch unedirten alt- und namentlich mittelenglischen sprachdenkmäler in poesie und prosa zuwandte, dass die universitätsprofessoren selber sich der mehrzahl nach der bebauung dieses zum teil noch ganz jungfräulichen

bodens widmeten, dass sie auch ihre schüler durch beispiel und hinweis veranlassten, dort sich die ersten früchte ihres fleisses und ihres scharfsinnes zu erwerben? War denn nicht — um es nochmals hervorzuheben — die klare erkenntnis jener vorstufen der französischen und englischen sprache und litteratur die unerlässliche vorbedingung, die feste basis für einen soliden, sicheren aufbau der französischen und englischen sprach- und litteraturgeschichte? Gewiss, nur die blossen sprachmeister trübseligster gattung, die ja noch immer naiv genug sind, gelegentlich mit ihren dürftigen, von den ärgsten fehlern wimmelnden kompilationen und leitfäden an die öffentlichkeit zu treten, können sich jener überzeugung verschliessen.

Gleichwohl soll und kann nicht geleugnet werden, dass durch den entwickelungsgang, den das neuphilologische studium sowohl auf dem gebiete des englischen wie auch dem des französischen während der drei letzten dezennien genommen hat und mit notwendigkeit nehmen musste, die beschäftigung mit den mittelalterlichen sprachformen und litteraturwerken der neueren sprachen im universitäts-studium im laufe der zeit einen allzu breiten raum eingenommen hat, und dass die pflege der neuenglischen und der neufranzösischen sprach- und litteraturepoche darüber hier und da vernachlässigt worden, dass den praktischen bedürfnissen der studenten von seiten der professoren nicht immer und überall genügend rechnung getragen worden ist. Mit recht klagten die direktoren, dass die jungen lehrer der neueren sprachen, die sie von den universitäten erhielten und oft auf grund vortrefflicher prüfungszeugnisse mit dem schulunterricht zu betrauen hatten, zwar sehr gut bewandert seien in der angelsächsischen und mittelenglischen, provenzalischen und altfranzösischen grammatik, leider aber in der neuenglischen und neufranzösischen sprache. die sie doch zu lehren hätten, nur unsichere, ungenügende kenntnisse besässen, dass ihre aussprache eine sehr mangelhafte, dass ihre fertigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache eine dürftige sei. dass sie manchmal von den bekanntesten, jedem gebildeten jungen kaufmanne geläufigen erscheinungen der neueren englischen oder französischen litteratur keine kunde hätten. Unter solchen umständen musste notwendig eine reaktion eintreten, die sich bekanntlich, nachdem manche symptome derselben schon vielfach zu tage getreten waren, in gewaltsamer weise luft machte auf der in Berlin im jahre 1892 abgehaltenen neuphilologen-versammlung durch der von den herren Rambeau und Wätzoldt aufgestellten thesen und die darüber geführten erregten diskussionen.

Allem anscheine nach muss es wohl mehr die, wie berichtet wird, auf eine art überrumpelung hinausgelaufene form, in der jene thesen zur verhandlung gebracht wurden, als ihr inhalt gewesen sein, wodurch die für einen nicht persönlich an den verhandlungen beteiligten sonst kaum erklärbare starke erregung der gemüter herbeigeführt wurde. Denn ihrem wesentlichen inhalte nach konnte man jenen forderungen, wie ich dies bald nach der veröffentlichung der fraglichen thesen in philo-

logischen kreisen ausgesprochen habe,[1] und wie auch prof. W. Förster auf der karlsruher philologen-versammlung öffentlich erklärt hat, ohne bedenken zustimmen, wenn auch sicherlich nicht der unerhörten zumutung, über die sämtlichen thesen der beiden antragsteller in bausch und bogen abzustimmen.[2] Die forderung, der prof. Wätzoldt in seinem vortrage ausdruck gab, dass die studirenden der neueren philologie nicht vorwiegend mit den älteren sprach- und litteraturperioden, sondern in nicht geringerem grade mit der modernen sprache, mit den modernen litteraturerscheinungen und kulturverhältnissen der franzosen und engländer auf der universität bekannt gemacht werden sollen, ist gewiss berechtigt und wird in der that ja auch mehr und mehr, wie ein blick in die neueren vorlesungs-verzeichnisse der universitäten lehrt, als solche anerkannt. Den Wätzoldtschen *thesen* könnte ich gleichfalls unbedenklich zustimmen.

Auch die von Rambeau aufgestellten, wenn auch zum teil weniger klar gefassten thesen enthalten manches richtige und wünschenswerte, wovon wir in Österreich thatsächlich schon verschiedenes erreicht haben, z. b. das in 7 und 8 ausgesprochene betreffs der reisestipendien für kandidaten wie für praktisch bereits thätige lehrer. Dagegen enthält these 10 — die errichtung von je drei romanischen und je zwei englischen professuren an jeder universität betreffend — viel zu weit gehende forderungen, denen gegenüber ich keinen anstand nehme zu erklären, dass die jetzt ja schon überall durchgeführte trennung des romanischen und englischen von einander das unter den obwaltenden verhältnissen einzig erreichbare und auch im wesentlichen für den betrieb des neuphilologischen studiums auf deutschen universitäten ausreichende ist. Bezüglich der 12. der von Rambeau aufgestellten forderungen ist zu bemerken, dass die von ihm gewünschte heranziehung praktischer lehrer zum universitäts-unterricht ebensowenig wegen des in erster linie wissenschaftlichen charakters der deutschen hochschulen erfüllt werden wird und erfüllt werden kann, als man advokaten oder ärzten, die längere zeit in ihrem berufe praktisch thätig gewesen sind, falls sie nicht hervorragende wissenschaftliche leistungen aufzuweisen haben, juridische und medizinische professuren übertragen wird.[3] Nicht

---

[1] Vgl. auch die verhandlungen der 42. philologenversammlung, s. 447—449.

[2] Der mit grosser mehrheit angenommene antrag Kühn-Reich ging auch nur dahin, dass sich die versammlung mit den thesen »*im wesentlichen*«, d. h. doch eben *ihrem wesentlichen inhalte nach*, einverstanden erkläre. *D. red.*

[3] Karl Elze, der die professur in Halle erhielt, und Alexander Schmidt, dem seiner zeit diejenige in Königsberg angetragen wurde, die er jedoch ablehnte, sind nicht für diese stellen in vorschlag gebracht worden, weil sie tüchtige lehrer, sondern weil sie zugleich hervorragende gelehrte waren.

minder bedenklich ist die 13. these Rambeaus, dass das lektorenwesen entweder ganz abgeschafft oder einer gründlichen reform unterzogen werde. Der antragsteller scheint hierbei noch die verhältnisse im auge gehabt zu haben, wie sie vor etwa zwanzig jahren bestanden. Seitdem ist ja eine reform eingetreten, die in zweckmässiger weise zunächst dadurch angestrebt worden ist, dass die lektoren pekuniär besser gestellt wurden. Für eine ausreichende remuneration werden stets akademisch gebildete, tüchtige junge franzosen und engländer zu finden sein — wie ich dies aus erfahrung weiss — die mit freuden bereit sind, eine anzahl von jahren in einer solchen stellung an einer deutschen universität zu wirken und gleichzeitig sich mit deutscher wissenschaft für ihre eigenen spezialstudien bekannt zu machen. Dass aber ein gebildeter, mit der deutschen sprache hinlänglich vertrauter engländer oder franzose in einer derartigen stellung für die praktische ausbildung der mitglieder neuphilologischer seminare besseres und zuverlässigeres leisten wird, als der tüchtigste, in der praxis des unterrichtens erfahrenste, mit allen feinheiten der phonetik durchaus vertraute deutsche lehrer, das ist mir nicht im mindesten zweifelhaft.

Ein solcher akademisch gebildeter lektor wird, zumal wenn er in der klassischen philologie, wie es ja bei den engländern in der regel der fall ist, eine tüchtige ausbildung genossen hat, den wissenschaftlichen sinn der studenten, bei denen es in jener hinsicht, zumal wenn es realschul-abiturienten sind, nicht immer zum besten bestellt ist, zu heben, sie auf die notwendigkeit einer tüchtigen allgemeinen bildung hinzuweisen im stande sein und wird ihnen zugleich in praktischer hinsicht eben wegen seiner nationalität ohne anstrengung eine korrekte und sichere aussprache, die nötige vorübung im schriftlichen ausdruck, die unentbehrlichen hinweise auf die beachtenswerten eigentümlichkeiten von land und leuten geben können, die der angehende lehrer sich später während seines aufenthaltes im lande selber wird zu nutze machen können.[1]

Ein lektor deutscher nationalität dagegen würde — falls dies etwa bei einer beabsichtigten reform des lektorenwesens ins auge gefasst worden sein sollte — entweder bei wissenschaftlicher studienrichtung vorwiegend eben wieder die wissenschaft pflegen, wie dies ja von männern

[1] Während ich dies schreibe, steht mir freilich die ungemein verdienstliche wirksamkeit dr. Morisons, des bisherigen, leider nach dreijähriger thätigkeit nun nach England zurückkehrenden lektors am wiener englischen seminar vor augen, der als das ideal eines lektors bezeichnet werden kann. Indes, sind solche männer auch nur selten zu finden — tüchtige lektoren sind jetzt gegen eine anständige honorirung ihrer thätigkeit, wie bereits bemerkt, immer zu haben. Was die englische philologie anlangt, werden die herren kollegen dr. Napier in Oxford und dr. Breul in Cambridge stets geeignete persönlichkeiten zu bezeichnen im stande sein.

wie Diez und Delius als lektoren geschah, oder er würde, wenn er praktischer lehrer wäre, sein ganzes augenmerk auf die praktische abrichtung der studenten konzentriren und dadurch unwillkürlich diese zukünftigen lehrer selber wiederum zur blossen sprachmeisterei anleiten.

Und damit wenden wir uns zu den verhandlungen der karlsruher neuphilologen-versammlung und zu den am letzten tage in den vordergrund gerückten bestrebungen der reformer zurück, die uns, obwohl wir ihnen im wesentlichen zustimmen, doch auch in gewisser hinsicht zu ernsten, hier nicht zu unterdrückenden bedenken anlass boten. In den sonst so vortrefflichen, anregenden ausführungen der herren dr. Beyer, professor Scheffler und direktor Walter über die verschiedenen mittel und wege, um den fremdsprachlichen unterricht möglichst praktisch zu gestalten, sind mir keinerlei hinweise aufgefallen, die den erziehlichen, den geist und charakter bildenden einfluss, den doch sowohl dieser wie jeder andere unterricht haben soll, hervorgehoben hätten. Und ist es da nicht zu befürchten, dass die aus einer solchen vorwiegend auf die praktische aneignung der sprache hinarbeitenden schulung hervorgehenden studenten wiederum auf der universität nur die rein praktischen ziele ins auge fassen, dass ihnen der sinn für die idealen aufgaben der wissenschaft und des unterrichts mehr und mehr abhanden komme?

Darin liegt, wie mir scheint, eine ernstliche und nicht zu unterschätzende gefahr der bestrebungen mancher reformer, die nun, ähnlich wie es bisher vielleicht die anhänger des rein wissenschaftlichen, historisch-vergleichenden sprachstudiums nach der theoretischen richtung hin gethan haben, nach der anderen, der rein praktischen richtung, möglicherweise zu weit gehen. Dass dies jedoch nicht mit notwendigkeit und überall geschehen muss, zeigt u. a. der auf der 42. philologenversammlung (s. verhandlungen derselben, s. 456 ff.) gehaltene vortrag dr. Würzners über *Realien und bilder im englischen unterricht*.[1]

Beide methoden sollen und können sich also ergänzen und durch gegenseitige förderung erst recht fruchtbringend werden. Dass darüber die baldige verständigung erfolge, — dazu können die philologen-versammlungen, und zwar nicht minder die allgemeinen philologen-versammlungen mit ihrer durch jahrzehntelangen bestand erworbenen geschäftlichen sicherheit in der leitung der verhandlungen und mit ihrer fruchtbringenden verzweigung nach den verschiedensten gebieten des unterrichtswesens hin, als auch die neuphilologischen fachversammlungen, durch den persönlichen austausch der gedanken unter berufsgenossen von der hoch- und mittelschule wesentlich beitragen. Auch der karlsruher neuphilologentag hat in dieser hinsicht unzweifelhaft segen gestiftet, indem er zur anbahnung einer verständigung und zur beruhigung der von Berlin her noch immer etwas erregten stimmung mit beigetragen hat. Er hätte

[1] Der vortrag ist *N. Spr.* I s. 245 ff. gedruckt. *D. red.*

dies aber in noch höherem masse thun können, wenn man diesen fragen, die doch gerade jetzt ein aktuelles interesse haben, einen etwas breiteren raum gegönnt hätte, wenn sie nicht erst im letzten stadium der verhandlung durch den vortrag des herrn oberlehrers Banner in ihrer gesamtheit und doch nur stückweise aufgerollt worden wären, um sie dann nach wenigen minuten wie ein lebendes bild, und dazu noch wie ein noch nicht hinlänglich gruppirtes lebendes bild, wieder hinter dem vorhang endgiltig verschwinden zu lassen.

*

Einem in Karlsruhe von verschiedenen seiten an mich gerichteten wunsch entsprechend lasse ich hier noch meine bei dem festmahl gehaltene rede, die im wesentlichen eigentlich für den schluss der sitzungen bestimmt war, bei der gelegenheit aber aus mangel an zeit nicht gehalten werden konnte, hier folgen. Sie lautete ungefähr folgendermassen:

Hochgeehrte anwesende! Gestatten Sie mir, die freundliche bezugnahme des herrn vorredners auf die aus Wien hierhergekommenen teilnehmer an der karlsruher neuphilologen-versammlung mit einigen worten zu beantworten.

Infolge einer vom vorbereitenden komitee gütigst an mich gerichteten einladung sind wir — herr direktor Fetter und ich — hier erschienen im auftrage des wiener neuphilologischen vereins und zugleich auf wunsch des hohen k. k. ministeriums für kultus und unterricht.

Der erst seit anfang dieses jahres bestehende wiener neuphilologische verein wollte sich nicht damit begnügen, sein lebhaftes interesse an den verhandlungen des neuphilologentages lediglich durch einen brief oder ein telegramm zu bethätigen, sondern gab zweien mitgliedern seines vorstandes den ehrenvollen auftrag, ihn hier in Karlsruhe zu vertreten. Der österreichischen unterrichts-verwaltung, welche den neuphilologischen studien das grösste interesse entgegenbringt, erschien es gleichfalls wünschenswert, dass die österreichische hoch- und mittelschule hier durch je einen vertreter repräsentirt sei, die zugleich je eine der beiden wichtigsten fremden lebenden sprachen, das französische und das englische, zu lehren den beruf haben.

Das wissenschaftliche studium und der wissenschaftliche und systematische betrieb der neueren sprachen ist an den österreichischen hoch- und mittelschulen erst jungen datums, für das romanische etwa 30, für das englische erst zirka 20 jahre alt, und hat während dieser zeit von Deutschland vielfache wertvolle anregungen erhalten. Rasch ist dann aber auch in Österreich das neuphilologische studium emporgeblüht, und während es in den ersten zwei jahrzehnten zum teil auf Deutschland angewiesen war, hat sich während des letzten jahrzehnts bereits, — wenigstens in dem kreise der universitätslehrer —, die möglichkeit eines exports nach Deutschland herausgestellt. Prof. Schuchardt in Graz und ich, die wir beide 1877, er von Halle, ich als nachfolger Zupitzas von Königsberg

hinberufen wurden nach Österreich, sind dort die einzigen aus Deutschland gebürtigen neuphilologischen universitätslehrer geblieben, denen sich später noch die schweizer Cornu in Prag und Meyer-Lübke in Wien zugesellt haben, die nun neben den geborenen österreichern Mussafia in Wien, Demattio in Innsbruck und Gartner in Czernowitz die romanische philologie in Österreich vertreten.[1] Dafür hat auf diesem gebiet Österreich der universität Bonn den nachfolger für Diez, den begründer der romanischen philologie, geliefert in dem einstigen prager professor Förster, den wir ja die freude haben in unserer mitte zu sehen. Und auf dem felde der englischen philologie sind nicht nur prof. Pogatscher in Prag, prof. Luick in Graz und der privatdozent dr. Rud. Fischer in Innsbruck, sämtlich österreicher von geburt, in ihrem vaterlande thätig, sondern auch prof. Brandl in Strassburg, der nachfolger ten Brinks, prof. Konrath in Greifswald und prof. Schröer in Freiburg sind österreicher.

Auf dem gebiete der mittelschule ist ein persönlicher wechselverkehr nicht so leicht möglich. Noch sind einige aus Deutschland berufene lehrer in verdienstlicher weise bei uns thätig; indes, wir decken jetzt unseren eigenen bedarf an lehrkräften, wenn wir auch noch keine an Deutschland abgeben können, wozu übrigens auch wohl kaum das bedürfnis vorhanden ist.

Sind hier jedoch auch keine persönlichen wechselbeziehungen vorhanden, so sind die auf dem hochwichtigen gebiet des pädagogischen und methodischen ausbaues des neusprachlichen unterrichts zwischen den vertretern dieser wissenschaft in Deutschland und Österreich gegebenen und gebotenen wechselseitigen anregungen desto lebhafter und intensiver.

Zeugnis dessen sind namentlich unsere östereichischen zeitschriften für gymnasien und realschulen, sowie ferner die neuphilologischen fachzeitschriften in Deutschland, unter deren mitarbeitern viele unserer österreichischen mittelschullehrer eine ehrenvolle stelle einnehmen.

So ist also Österreich namentlich während des letzten dezenniums eifrig und — mir als geborenem norddeutschen wird es verziehen werden, wenn ich dies in anerkennung meines schönen adoptiv-vaterlandes und des dort auf allen studiengebieten herrschenden regen und ernsten wissenschaftlichen lebens hervorhebe — auch mit erfolg bemüht gewesen, der deutschen wissenschaft auf dem gebiet der neueren philologie die von dort empfangene anregung und förderung zurückzuerstatten.

In den letzten zehn oder zwölf jahren haben sich diese wechselbeziehungen zu besonders innigen gestaltet; denn wenn auch die in erster linie auf der gemeinsamen deutschen sprache beruhende gemeinsamkeit der deutschen wissenschaft stets und unter allen umständen

---

[1] Seither ist noch Ive in Graz, der aber italienisch vorträgt, hinzugekommen, während Jarnik an der czechischen universität in Prag in böhmischer sprache liest.

eines der wertvollsten bindemittel zwischen den benachbarten kaiserreichen bleiben wird, so gereicht doch auch das innige politische bündnis, welches die beiden mächtigen reiche und die an ihrer spitze stehenden erhabenen herrscher verbindet, den gemeinsamen bestrebungen der deutschen wissenschaft in beiden ländern zum grössten heil und segen.

Wir haben dies im vergangenen jahre bei uns erfahren, als die 42. allgemeine deutsche in Wien abgehaltene philologen-versammlung dort die deutschen und österreichischen vertreter fast aller auf den höheren unterrichts-anstalten gelehrten disziplinen zu harmonischem zusammenwirken vereinte, und als dort unter dem schutz, sozusagen, der alten philologie auch die neuphilologischen sektionen tagten, aus denen dann unser wiener neuphilologischer verein hervorging.

Um so weniger durften wir es unterlassen, uns dankbar zu erweisen und bei der ersten gelegenheit, die sich uns hier in Karlsruhe bot, durch unser erscheinen auf dem neuphilologentage unsere teilnahme an den uns hier vereinenden gemeinsamen bestrebungen zu bethätigen. Und wir sind reich belohnt worden für die mühen der weiten reise!

Neue anregungen — und ich darf hier wohl im namen aller gäste sprechen — sind uns in grosser menge geboten worden. Alte freundschaften und bekanntschaften sind erneuert, und neue persönliche beziehungen, die sich durch das freundliche entgegenkommen der deutschen kollegen zu den denkbar angenehmsten gestaltet haben und hoffentlich auch für die zukunft von dauer sein werden, sind angeknüpft worden. Wir sind dankbar auch für die erlesenen genüsse mancherlei art, die uns hier geboten worden sind in der schönen residenzstadt des badischen landes, dieses gartens von Deutschland, dem auch der himmel während dieser tage sein holdestes antlitz zeigte.

Dem neuphilologentage aber haben wir es zu danken, dass wir uns hier während einiger tage so froh und geistig angeregt und glücklich gefühlt haben. Mögen die neuphilologen-versammlungen überzeugt sein, dass wir in Österreich ihren bestrebungen, einerlei ob zufällig vertreter aus unserer mitte bei ihren verhandlungen anwesend sein werden oder nicht, stets das wärmste interesse entgegenbringen, dass wir im geiste mit ihnen vereint sein werden. Und so schliesse ich mit dem wunsche: Die neuphilologen-versammlungen mögen auch in zukunft blühen und gedeihen! Die wissenschaft der neueren philologie lebe hoch!

Wien. J. SCHIPPER.

ZUM BERICHT ÜBER DEN KARLSRUHER NEUPHILOLOGENTAG.

Vorbemerkung. Zu der wiedergabe des von herrn reallehrer Ackerknecht in der diskussion vorgebrachten hatte unser stenograph, wie auch s. 165 angegeben ist, die bemerkung gemacht: »Vom stenographentisch aus kaum verständlich« (über die ursache vgl. man s. 166). Wir hatten daher gleichwie herrn prof. Förster (s. s. 182) so auch herrn reallehrer

Ackerknecht einen korrekturabzug zugesandt mit der bitte, die nötigen verbesserungen vorzunehmen. Leider war herr A. verhindert, unserer bitte rechtzeitig zu entsprechen. Wir bringen daher die berichtigte fassung hiermit nachträglich *in extenso*. *D. red.*

*

Zum vortrag Beyer möchte ich mir einige bemerkungen erlauben. Es ist im neuen preussischen lehrplan gesagt, man solle keine eigentlichen phonetischen unterweisungen geben; ich glaube aber, dass diese bestimmung wohl deshalb gegeben wurde, weil vielleicht noch keine wirklich methodische behandlung der phonetik besteht. Dass aber phonetische unterweisung entschieden notwendig ist, möchte ich an einem groben beispiel zeigen. Wenn ein schüler den sprachfehler des lispelns hat, so wird er durch das blosse vorsprechen und nachahmen diesen fehler nicht wegbringen; wenn ich ihm aber sage, er solle die zähne fest aufeinander schliessen, damit er die zungenspitze nicht mehr dazwischen bringen kann, so muss der versuch gelingen. — Was den gebrauch der phonetischen kunstausdrücke in der schule betrifft, so sollten wir damit allerdings vorsichtig sein. Da jedoch der wegfall des deutschen »knackgeräuschs« (des stimmbänder-verschlusslauts), d. h. der leise, offene vokaleinsatz für den klang der französischen rede so wesentlich ist und allein die so wichtige bindung, auch von vokal zu vokal, überhaupt erst ermöglicht, so muss diese erscheinung notwendig erklärt und daher auch mit einem besonderen ausdruck bezeichnet werden. Im übrigen bin ich der ansicht, dass man die phonetische belehrung und die korrektur der aussprachefehler unsrer schüler möglichst in kurze kommandoworte zusammenfassen sollte. — Für die methodik ist es ferner keineswegs gleichgültig, in welcher reihenfolge die laute eingeübt werden, und es sollte dem schüler als stütze womöglich ein ihm schon geläufiger laut angegeben werden, von dem aus er den neuen laut probiren soll. Wenn er z. b. durch abwärtsdrücken der zunge, wie es arzt und eltern bei halsuntersuchungen machen, das tiefe *â* richtig hervorbringen kann, so wird er von diesem *â* aus auch die offenen vokale, das hohe, helle *a*, das offene *o* und das dem nasal *œ̃* zu grunde liegende offene *œ* leichter bilden; so habe ich es wenigstens in mehrjähriger erfahrung bei meinen schwäbischen schülern erprobt. Für schüler mit anderer artikulationsbasis mag sich vielleicht eine andere methodische reihenfolge der laute empfehlen. — Der stimmton als blählaut beim französischen *b d g* wird von unsern kindern im frühesten alter noch richtig erzeugt, bis sie ihn durch gewöhnung an deutsche, bezw. schwäbische laute wieder verlernen. Doch kann auch zur hervorbringung dieses schwierigen lauts eine wirksame stütze geboten werden, wenn man ihn, und zwar zunächst *b*, anfangs nur im auslaut, bezw. mit nachklingendem *ə*, z. b. in der lautverbindung *azb* (= anfang des frz. wortes *asbeste*) probiren lässt, wobei der *b*-laut gleichsam von selbst in den stimmton des vorangehenden stimmlautes *z* mit hinein-

gezogen wird. Gibt man aber dem lernenden die anweisung, *b* als anlaut mit vorausgehendem *m* (bei dem ja die verbindung mit der nasenhöhle offen sein müsste) zu probiren, so wird dadurch der schüler irregeführt und die bildung des echten blählautes (das vollblasen der abgeschlossenen mundhöhle) geradezu verhindert. So erscheint mir jene anweisung wie etwa die, ein fässchen zu füllen, bei dem der hahn unten offen ist. — Nun noch eine bemerkung zu den nasalvokalen. Wir schwaben haben die eigentümlichkeit, dass wir jeden vokal nasaliren können. Herr prof. Beyer hat dies als einen vorteil bezeichnet, was ich aber insofern bestreiten möchte, als unsere nasale viel zu schlaff und zu weit vorn in der mundhöhle gebildet und daher ganz unfranzösisch sind. Ich glaube vielmehr, dass der norddeutsche, sobald er den *ŋ*-verschluss weglässt, mit seiner energischeren zäpfchenbewegung leichter einen echt französischen nasal spricht als wir. Ich lasse meine schüler, damit sie überhaupt die bewegung des gaumensegels fühlen, zuerst vom tiefen *â* aus *aŋ* (= *ang*) sprechen und dann *ã*. Bei steter wiederholung der lautreihe *â ã* können sich die schüler wechselseitig in den mund sehen, um die bewegung des zäpfchens zum abschluss der nasenhöhle zu beobachten. Selbstverständlich muss jede phonetische unterweisung nach der artikulationsbasis bezw. dem dialekt des schülers modifizirt werden, weshalb eine anweisung wie die von Ohlert (man brauche zur kontrollirung der richtigen bildung der französischen nasalvokale nur die nase zuzuhalten) für uns süddeutsche gänzlich wertlos und unverständlich ist. — Herr prof. Beyer hat ferner gesagt, in *ĩ* soll das *à* von *madame* nasalirt werden, womit ich nicht ganz einverstanden bin.

Stuttgart. J. ACKERKNECHT.

ZUM BANNERSCHEN VORTRAG.

Wir haben herrn oberlehrer Banners ausführungen auf s. 211 ff. abdruckt, obwohl wir, wie unsere fussnote dort schon besagt, vieles dagegen einzuwenden haben. *Eine* stelle aber nötigt uns zu noch deutlicherer aussprache. Er sagt auf s. 215 u. a.: »Die auffindung eines neuen bildchens . . . . nimmt auf diesem jungfräulichen gebiete den namen einer epochemachenden erfindung an.« Wir verkennen durchaus nicht, dass der »reform« viele schwächen anhaften. Aber solche albernheiten, wie herr dr. Banner sie ihr dort imputirt, sind doch höchst bedenklich, und wir halten herrn dr. B. für verpflichtet, diese anschuldigung durch angabe von person, ort und zeit zu belegen. Die spalten der *N. Spr.* stehen ihm hierzu offen, und wir werden seine mitteilungen sofort nach empfang im nächsten hefte veröffentlichen. *D. red.*

NEUSPRACHLICHES AUS ZEITUNGEN UND ZEITSCHRIFTEN.

Vor einiger zeit erschien in der *Strassburger Post* ein aufsatz über J. Hursts französische *Sprachschule*, den uns ein freund der *N. Spr.* über-

sandt hat. Der verfasser knüpft an die in derselben zeitung vor jahresfrist über die methode Gouin erschienenen artikel an und fährt dann fort:

»Gouins lehrweise enträt der muttersprache als vehikel für die fremde, sie beruht auf unmittelbarer anschauung sowohl der dinge als auch der handlungen, sie will den schüler in die neue sprache einführen, wie das kind von der mutter zum sprechen angeleitet wurde, schreiben und lesen sollen erst später zur anwendung kommen. Bemerkt wird, dass diese methode in den schulen der Bretagne beim erlernen des französischen gute erfolge erzielt. Es wäre sonderbar, wenn dem nicht so wäre, und wenn das kind, welches von seinem 6., oder mit einrechnung der *salle d'asile*, von seinem 3. bis zu seinem 14. lebensjahre in 30 wöchentlichen stunden nur französisch sprechen hört und sprechen darf, sich nicht einige fertigkeit in dieser sprache aneignete. Ähnlich war es ja auch in unseren elsässischen volksschulen zur zeit der napoleonischen herrschaft. Auch da wurde in der schule nur französisch gesprochen, in den *salles d'asile* wurde die sprache geübt, lange bevor lesen und schreiben an die reihe kamen; einige lehrer gingen sogar so weit, ihren schülern den gebrauch des deutschen unter sich, auf der strasse und auf dem spielplatze zu verbieten; übersetzungen waren verpönt, und den schülern wurde immer und immer wieder eingeschärft: *ihr müsst französisch denken, wenn ihr französisch sprechen wollt.* Gewiss, die erfolge blieben nicht aus, und unsere elsässischen volksschulen zählten mit unter die besten von Frankreich« ...

*

Aus einem artikel der *Köln. Ztg.* über die politik des ministeriums Eulenburg:

»Wir haben auf auswärtigen kongressen und ausstellungen wiederholt zu beklagen gehabt, wie sehr manchen hohen preussischen verwaltungsbeamten eine ausreichende sprachgewandtheit fehlte, und haben oft genug feststellen müssen, dass recht viele unserer beamten, bei denen es nötig gewesen wäre, kaum über den zaun ihrer engeren heimat geblickt, kaum sich in anderen ländern und bei anderen völkern nach den dortigen verwaltungsgrundsätzen umgesehen haben.«

*

Einen längeren aufsatz, offenbar von einem neuphilologischen schulmann verfasst, brachte vor kurzem die litterarische beilage der *Köln. Volksztg.* unter der überschrift *»Die neueren sprachen auf unsern hochschulen* (ein teilweise bösartiges kapitel)«. Da schildert uns der »teilweise bösartige« verfasser, wie dem neuphilologen-mulus, der mit entzücken seinen Molière las, als primaner Daudet verschlang, die schönen träume zusammensinken, sobald er nur einen blick in das vorlesungsverzeichnis wirft: »Einführung in die altenglische metrik«, »Die ältesten französischen denkmäler« ... »Und da sitzt er nun im kolleg und kaut am federhalter und kann sich mit dem besten willen nicht hindurch essen durch den

trockenen teig ... Kein wunder, dass er dessen bald satt, sich dem feuchtfröhlichen bummelleben ergibt.«

Und doch antwortet der verfasser auf die frage, ob es ein fehler sei, dass auf das studium der »alten neueren sprachen« ein so hervorragender wert gelegt werde, mit *nein*. Denn der neuphilologische lehrer »muss mehr mitbringen, als er auszupacken hat.« Freilich habe man auf den meisten universitäten weit über das ziel hinausgeschossen. Für die »neue« sprache helfe man sich, von grösseren universitäten abgesehen, immer noch mit den lektoren. Mit den lektoren alten schlags, denn diese hat der verfasser im auge, ist es nun freilich übel bestellt. »Hier radebrechen, dort radebrechen« — dabei kommt ohne zweifel »entsetzlich wenig« heraus; und ein lektor dieser sorte ist auch nicht zum examinator zu brauchen. Aber auch bei dem schulmann als examinator hat der verfasser seine bedenken; denn mit der wissenschaftlichen bildung steht es bei den älteren schulmännern »offen gesagt herzlich schlecht«. Daher will er den schulmann nur als beirat gelten lassen. Auf den fachprofessor möge man von oben her dringen, dass er das mauseloch des grauen mittelalters auch einmal verlasse und die moderne sprache und litteratur behandle. Doch einem oft gehörten vorwurfe möchte der verfasser am schluss noch entgegentreten — und es ist gewiss erfreulich, aus seinem, eines schulmannes, munde dieses anerkennende urteil zu hören: »Es ist eine alte fabel — und sie hat durch die letzten verfügungen von oben her gewissermassen einen offiziellen anstrich bekommen —, dass die in den handschriften vergrabenen, im bücherstaub vertrocknenden herren professoren von den modernen sprachen ihres faches gar wenig verständen. Wer das glaubt, kennt durchaus nicht die in frage kommenden verhältnisse. Jeder privatdozent hält es aus nahe liegenden gründen für eine seiner ersten und grössten pflichten, sobald als möglich sich in das land zu begeben, mit dessen sprache er sich sein leben lang beschäftigen will. Wo wäre der romanist, der nicht fast jährlich nach Frankreich käme! Gar nicht zu reden von den wissenschaftlichen arbeiten in fremdländischen zeitschriften, von dem regen briefwechsel mit dem auslande u. s. w. Kurzum, ein eingehen auf diese frage schiene mir lächerlich, wenn sie nicht so oft den gegenstand ernster verhandlungen gebildet hätte. Es ist eine verletzende verkennung unserer universitäts-professoren, wenn man ihnen höhern orts nicht dieselben neufranzösischen und neuenglischen kenntnisse zutraut wie einem oberlehrer.« W. V.

*

In den *Preuss. Jahrbüchern* heisst es in einem aufsatz (*Neusprachlicher unterricht*) von Adolph Philippi:

»Ist denn der betrieb der romanischen philologie, wie er sich mit umständlicher, breiter, entlegener gelehrsamkeit immer bequemer entfaltet und häuslich einrichtet, um ein haar besser, als was man seit jahr und tag dem altphilologischen unterricht vorwirft? Man findet, dass Plautus und archaische inschriften nicht so sehr zur hauptsache gemacht werden

dürfen, wundert sich aber nicht, dass künftige lehrer des französischen auf troubadours und chronisten einen grossen teil ihrer wertvollen zeit verwenden sollen. Und nun die grammatik! Historische und vergleichende grammatik der romanischen sprachen sind ja wissenschaftlich und an ihrer stelle höchst berechtigt. Aber hat denn die schule von dieser ware nicht übergenug, nach ansicht der meisten viel zu viel gehabt in ihrer griechischen und lateinischen grammatik? ... Was nützt der schule und uns überhaupt als gebildeten menschen das ganze französisch vor dem zeitalter Ludwigs XIV.? ... Eine der romanischen philologie ähnliche richtung hat freilich seit einem menschenalter auf unseren universitäten auch das studium des deutschen genommen. ... Wenn also die schule fernerhin dessen, was ihr dienlich ist, eingedenk sein will, so soll sie nicht ungerechter weise nur der klassischen philologie ihre mängel nachrechnen. Sie soll vor allem, ob sie nun realschule heisst oder nicht, das fossile deutsch und den alexandrinismus der romanischen philologie den universitäten überlassen und an deren stelle wirkliches deutsch und lebendiges französisch pflegen.«

F. D.

RÉPONSE A M. WILHELM KNÖRICH.

Monsieur,

Dans la critique que vous avez faite de mon *Histoire de la littérature française*, vous avez une si drôle de façon de voir et de comprendre les choses que je pourrais fort bien me dispenser de revenir sur ce que vous avez dit. *Qui dit trop, ne dit rien*, affirme le proverbe; vous ne me paraissez pas vous en être souvenu dans les lignes que vous consacrez à mon modeste ouvrage. Essayons toutefois de discuter avec vous.

Disons d'abord que votre méthode de critique est bien une des plus singulières qui se puissent imaginer. On pourrait la formuler ainsi: Prenez un écrit quelconque, feuilletez-le aux endroits qui vous sont familiers, détachez certains passages du reste du texte, et dites au lecteur bénévole: »Tenez, regardez, voilà qui est faux, voilà de mauvais style. Je m'y connais, et vous devez m'en croire sur parole.« Et là-dessus, vous mettez beaucoup de points d'exclamation, mais des raisons, des arguments, nulle trace. Est-ce là de la critique? Je ne le pense pas.

Vous me chicanez sur des détails, sur le sonnet d'*Uranie*, par exemple, sur la question de savoir si Madeleine de Scudéry était vieille à trente ans. Moi, je la trouve encore jeune, très jeune ... et très aimable. Quel âge devrait-elle avoir, M. Knörich, pour être jeune? Vous seriez bien obligeant de me le dire. Puis il y a l'*Etourdi* et le *Dépit amoureux*, dont vous voulez absolument faire des comédies, si je ne me trompe. Qu'à cela ne tienne, va pour des comédies. Vous me reprochez deux fautes d'impression, dont je dois faire mon *meâ-culpâ*, attendu qu'il n'y a pas de honte à reconnaître ses torts; mais vous-même, vous n'en êtes pas exempt, témoin *Almarira*, que vous écrivez *Almarıra*. Je persiste à

croire que l'*Amphitryon* et *Georges Dandin* ne sont pas des tableaux à mettre sous les yeux de la jeunesse, tout particulièrement des jeunes filles. — Mais arrivons à Beaumarchais, qui vous tient particulièrement à cœur. Qu'est-ce qui vous effarouche si fort dans ce que j'ai dit des pièces d'*Eugénie*, du *Barbier de Séville* et du drame de *Clavigo*? Avez-vous cru que je voulais faire de Goethe un plagiaire? Je reconnais de bonne foi qu'il y a plus de raison à tirer le sujet de *Clavigo* des *Mémoires* de Beaumarchais que d'*Eugénie*, et que dans ce passage j'aurais dû être plus explicite et laisser moins de sous-entendus; mais vous, de vôtre côté, Monsieur, laissez-moi vous dire que vous n'auriez pas de ces emportements, si vous compreniez mieux le français. Qu'avez-vous, par exemple, à reprocher à cette expression: *Au sortir du théâtre, Ménage* DOIT AVOIR *dit à Chapelain*, etc.? Voyez le dictionnaire, *Littré*, surtout, si vous le possédez.

Permettez-moi, Monsieur, de me moquer un peu de vous quand votre sagacité vous apprend que des mélodies allemandes ont retenti à mon berceau. En vérité, si vous voulez inspirer plus de confiance, vous ne devez pas vous hasarder à des inductions ridicules; pour cela, il faut plus d'esprit que vous n'en montrez. Enfin, vous terminez votre compte rendu par une méchanceté. Vous plaignez mes élèves d'avoir un maître tel que moi. Si j'étais aussi porté que vous à dire des injures, je vous répondrais: À coup sûr, si mes élèves avaient M. Wilhelm Knörich pour maître, elles pourraient gagner en prétention, mais je doute qu'elles fussent initiées à une critique juste, claire, logique et de bonne foi. *Qui dit trop, ne dit rien.*

ERNEST LUGRIN.

Bâle, 10 avril 1894.[1]

ERWIDERUNG.

Dass ich die schlussssätze meiner kritik persönlich gegen den verf. des buches gerichtet habe, bedauere ich, das hätte ich vermeiden müssen; gern entschuldige ich daher den gereizten ton in herrn Lugrins *Réponse*. Von den sachlichen ausstellungen, welche ich machen musste, kann ich aber nichts zurücknehmen. Herr L. selber erkennt dieselben teils ausdrücklich, teils stillschweigend als berechtigt an, nur den satz *Ménage doit avoir dit* will er retten, und zwar durch berufung auf Littré. Bevor ich den gebrauch von *doit* im sinne von *dicitur, traditur* tadelnd hervorhob, habe ich ausser Littré auch die Académie, Sachs, Darmstetter-Hatzfeld-Thomas befragt, um dem herrn nicht etwa unrecht zu thun. Littré nun sagt unter *devoir* 4°, es bezeichne eine *supposition*, eine *simple croyance* und führt als belege je eine stelle aus Corneille, Rotrou, L. Racine

[1] Trotz des frühen datums erst ende mai eingegangen und nebst der folgenden »erwiderung« aus mangel an raum bis jetzt zurückgelegt.
D. red.

an. In allen drei stellen ist die grundbedeutung des wortes noch fühlbar, in herrn Lugrins satze nicht. Aber selbst wenn in den bezeichneten stellen die grundbedeutung bis zur unmerklichkeit abgeschwächt wäre, könnten sie nur beweisen, dass ein solcher gebrauch einmal bestanden hat, ein muster für den sprachgebrauch unserer zeit geben sie nicht. — Wenn herr L. meine ausstellungen so darstellt, als beträfen sie nur nebendinge, irrt er. Denn es ist für eine so kurze abhandlung über Beaumarchais sehr belastend, dass sie zwei starke irrtümer enthält: die *Eugénie* hat nichts zu thun mit dem spanischen abenteurer und Goethes *Clavigo*; was L. über den *Barbier de Séville* sagt, passt höchstens auf den *Mariage de Figaro*. Wenn herr L. darum ersucht, will ich auch den bisher von mir nicht gelesenen teilen des werkchens mich zuwenden und ihm meine etwaigen ausstellungen mitteilen.

Dortmund, 3. juni 1894. DR. W. KNÖRICH.

ZUR AUFKLÄRUNG.

Der 7. jahrgang (1893/94) der *Chronik der kgl. preuss. universität Marburg* enthält s. 64 in dem bericht über die thätigkeit des germanistischen seminars die folgende stelle:

»In der modernen abteilung veranstaltete prof. Köster mit 18 teilnehmern übungen aus dem gebiete der übersetzungslitteratur. Zunächst wurden Lessings übersetzungen aus Voltaire zu grunde gelegt und in gemeinsamen erörterungen und privaten untersuchungen das verfahren des übersetzers geprüft; sprachliche und stilistische beobachtungen waren im wesentlichen das ergebnis. Es sollte dann dieser teil der übungen ergänzt werden durch prüfung der verschiedenen Ossian-übersetzungen. Leider waren aber bei fast sämtlichen teilnehmern, obwohl sie mit geringen ausnahmen neuere philologie studirten, die kenntnisse des englischen so gering, dass wir den plan aufgeben und bei übersetzungen aus dem französischen bleiben mussten. Ältere und neuere übersetzungen aus den französischen tragikern gaben dabei das übungsmaterial ab.«

Herr prof. Köster, von dem ich mir nähere angaben erbat, hat mir freundlichst eine liste seiner »ananglizisten« zusammengestellt, soweit er das studium der einzelnen herren nachweisen könne. Die liste lautet bei abkürzung der zunamen wie folgt:

1) W. U.:	relig., *deutsch*	7. [sem.]	8) F. C.:	gesch., geogr.	9. [sem.]
2) W. T.:	*neuere sprachen*, geogr.	3.	9) C. K.:	*germ. phil.*, gesch.	1.
3) K. G.:	*franz., engl., deutsch*, lat.	3.	10) E. M.:	*deutsch*, gesch.	1.
4) W. N.:	gesch., *deutsch*, geogr., *engl.*	1.	11) H. Z.:	*deutsch*, klass. phil.	2.
5) C. P.:	klass. phil., *deutsch*	9.	12) F. G.:	gesch., *deutsch*	6.
6) H. N.:	gesch., *deutsch*	7.	13) A. L.:	klass. phil., *deutsch*	5.
7) A. N.:	klass. phil., *deutsch*	2.	14) A. K.:	relig., hebräisch	11.

Also nur drei der vierzehn teilnehmer (no. 2, 3, 4) haben sich als studirende der neueren sprachen bezw. des englischen bezeichnet. Von diesen kommt der dritte (no. 4) als im ersten semester stehend für den

universitätsunterricht im englischen nicht in betracht. Aus gleichem grunde ist es gleichgültig, ob ein vierter (no. 9), mit »germ. phil.« als fach, hierunter ausser deutsch auch englisch versteht, oder nicht. Dass die übrigen zehn teilnehmer, die ausser deutsch (bei no. 8 und 14 fehlt auch dieses) nur geschichte, klassische philologie, geographie, religion, lateinisch und hebräisch als ihre studienfächer angeben, auf der schule englisch gelernt hätten, ist bei den bestehenden berechtigungen nicht anzunehmen. Jedenfalls kann man in ihnen keine studirende der englischen — und ebensowenig der romanischen — philologie sehen. Wenn aber die bemerkung, dass die teilnehmer »mit geringen ausnahmen *neuere philologie* studirten, nur besagen soll, dass die meisten von ihnen *deutsch* betrieben, so wird schwerlich ein unbefangener leser den richtigen sinn aus den worten herauslesen. Gleichwohl ist nach herrn prof. Kösters ausdrücklicher versicherung die stelle wirklich so und nicht anders gemeint. Die »geringen ausnahmen« sind also die »agermanisten« no. 8 und 14, und das einschränkende »fast« (»bei *fast* sämtlichen teilnehmern«) darf ich ohne bedenken gerade für die neuphilologen im engeren sinne, no. 2 und 3, in anspruch nehmen.

Marburg. W. VIETOR.

SOMMERKURS DER *OXFORD UNIVERSITY EXTENSION.*

Leider ist mir das programm für den diesjährigen sommerkurs (vgl. I s. 598) nicht so frühzeitig zugegangen, dass ich hier näheres mitteilen konnte. Wer an dem kursus teilzunehmen gedenkt, wird sich wohl schon an Mr. M. E. Sadler, M.A., Christchurch, Oxford, gewandt haben.

W. V.

BEMERKUNG.

Auch diesmal war es nötig, wegen der noch auf den karlsruher neuphilologentag bezüglichen dinge die rubriken »besprechungen« und »zeitschriftenschau« sowie manche andere schon zum druck bestimmte beiträge wegzulassen. Wir bitten die geehrten leser und mitarbeiter um freundliche nachsicht und geduld. *D. red.*

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. **SEPTEMBER-OCTOBER 1894.** HEFT 5.

REMARKS ON THE STUDY OF MODERN LANGUAGES.

A lecture delivered at the Johns Hopkins University, Baltimore, Md., February 24, 1894.[1]

I have selected for my lecture the general theme "Remarks on the Study of Modern Languages," because I have already treated sufficiently and thoroughly, I believe, several special questions of vital interest connected with it in a paper[2] read before the *Modern Language Association* at Washington last December and in two articles of the *Modern Language Notes* (June and November, 1893). But I am aware it is almost impossible to discuss satisfactorily in one lecture a theme so general and comprehensive, and it is extremely difficult to illustrate in forty or fifty minutes only some of the essential points of a subject that is considered, at present, by governments, authorities, scholars, and educators, at least, in Germany and France and other countries of Europe, the most important of all the questions regarding instruction at high schools, colleges, and universities.

In order to render my task somewhat easier, I wish to say beforehand that I understand by modern languages principally and exclusively French, German and English, the great and noble languages spoken by the leading and representative nations of modern civilization in Western Europe and North-America. Accordingly, I shall avoid as much as possible speaking, in the course of my discussion, of Romance and

[1] Dieser vortrag erscheint hier zum ersten mal im druck. *D. red.*
[2] Cf. *N. Spr.* II, 1, pp. 1—20.

Teutonic philology, by which I understand the scientific study not only of the language and literature, but of everything that concerns the moral and intellectual life (of all the *lebensäusserungen*, as the Germans say) of every nation laying claim to being regarded as a member of "Romania" and "Germania"; and I shall try to confine my remarks to French, German and English philology, that is, the scientific study of the national civilization and, especially but by no means exclusively, of the national language and literature of France, of Germany, and of England and the United States.

The study of any special language carried on by natives and any special philology studied by scholars who speak the respective language as their mother tongue, have their particular charms, their particular aims, their particular difficulties, their particular problems, with which I should feel tempted to deal if I were not afraid of confusing two subjects which ought to be treated separately, and losing sight of certain questions which deserve and require close observation and undiminished attention. I therefore intend to set forth my views upon the study of modern languages only as foreign languages; and the study of English, and English philology, highly interesting in themselves, will be for me, this time, only a matter of secondary importance.

I had the good fortune to live in the United States about sixteen and seventeen years ago, before I took a permanent position in Germany, and, thus, I am able to realize the great changes that have taken place since that time in the scientific life of the country, in instruction and education, and particularly in the study of modern languages. I was just finishing my doctor's dissertation upon a subject of Romance philology,[1] and I naturally looked out for every opportunity of studying the condition of science and letters in the United States and getting acquainted with native scholars of similar pursuits who might give me some valuable information. I also visited several schools and institutions of learning and, above all, the great colleges of New England, renowned and pretty well known

[1] By the way, the first doctor's dissertation, it seems, that has ever been published in America upon a subject of Romance philology.

even on the other side of the Atlantic. The name of university was seldom heard at that time, or had a meaning quite different from what Germans, or American scholars of the present day, are wont to understand by this word. Teutonic or, rather, English philology was in its beginnings. But I could not discover the least trace of a scientific study of French and German. There was no French or German philology. The very name of Romance philology seemed to be almost unknown.

The instruction in French and German, in schools and colleges, was intrusted, on one hand, to Sanscrit scholars, classical philologists and other scholars, who were sometimes specialists of high repute in their own department and liked to devote their leisure hours to a delightful amateur study of easy German and easier French, or to literary men without any philological bias, and to other respectable gentlemen of refined taste and manners, who, perhaps, had been, or still expected to be occasionally, clergymen or lawyers or United States consuls, and who had lived in Europe for some time and passed a pleasant year at Paris or in one of the picturesque towns of the romantic Rhine valley. On the other hand, the professors of modern languages were in many cases foreigners, several of them very ignorant indeed and teaching German or French apparently for no other reason than because it was their native language and they needed a livelihood, but some well versed in their national literature, possessing a good general education and knowing German or French as well as any well-bred native may be supposed to know his mother tongue. Beside these two categories of modern language teachers, I think, there were scarcely any real specialists, any real "neophilologists."

How could it be otherwise? The great modern language movement, in Germany, had just commenced, or recommenced with new vigor, and the other nations of Europe were following her example but slowly and gradually. It is true, American youths were flocking at that time, perhaps even in greater numbers than before, to German universities. But they generally studied other branches of knowledge, theology, philosophy, history, classical philology, Sanscrit and comparative philology,

chemistry, physics, medicine, and law, and contented themselves with picking up as much German as they could in private lessons, daily intercourse, and the lectures they were attending. They rarely turned their minds to a serious scientific study of French and German; and only few, I presume, ventured upon studying Romance philology at a German university or at Paris, where the great French scholars Gaston Paris, Paul Meyer and Darmesteter expounded to their countrymen, and continued with enthusiasm and brilliant success, the wonderful work of the German philologist Diez.

Great Britain, in modern times at least, has never been and has never deserved being a model for other countries with regard to instruction and education. If she has become a great civilized country (*kulturland*), it is not on account of, but, in many respects, in spite of, her school system. Many of the illustrious scholars whom England has produced and given to the world, have been self-taught men, "autodidacts," or outsiders, sometimes even hostile outsiders, frankly opposed to the time-worn and conservative colleges of their country. Besides, every expert knows that comparatively few great Englishmen are to be found in the annals of philology, linguistics, and pedagogics. The scientific study of modern foreign languages was entirely unknown, ten or fifteen years ago, and is still neglected, in England. I know there have always been there a considerable number of amateurs speaking and writing about Romance languages and literatures, but I cannot recollect the name of one English scholar of repute who may be justly regarded as a real Romance philologist. Of course, the instruction in French and German could not be dispensed with, but was introduced into schools and colleges unwillingly and only for the utilitarian value of these languages and, consequently, held in very slight esteem. It is still in a worse condition than in any other country of Europe.

Teachers, in general, are not duly honored and respected in England, excepting a few men of authority and high standing and some well-paid and well-fed professors in comfortable positions in certain aristocratic institutions; and the teachers of modern languages, in particular, being mostly foreigners, are, or were at least, most scantily remunerated, nicknamed

"couriers" by their colleagues, and looked down upon as second class school-masters. The story of the German doctor of philosophy and officer in the reserve of the Prussian army being placed by the principal of his school in the midst of a class composed of twenty or thirty sturdy and mischievous English boys, without his being able to speak English fluently, and being therefore obliged to resort to his fists in order to make himself understood and obeyed by the boys, who enjoyed the fight tremendously and finally submitted to the persuasive power of their foreign master,—this story is said to be literally true and, indeed, has in it nothing unlikely and surprising for such as know the English school-system. The anecdote of a famous lord and general recommending the son of his French cook for a vacant chair of the French language and literature at the military school of Woolwich does not seem to be quite authentic, but is related everywhere and is very significant. It shows clearly and expresses rather correctly the naïve indifference of the average Briton for higher education and instruction and his innate contempt of the teacher and, especially, the foreign teacher.

I am glad I can say it is dawning now also in dark England, and things have begun to change for the better at last, owing to the efforts of some enlightened educators and few, but excellent native phonetists, and to the irresistible influence of Germany. However, the improvement of the educational system, with respect to the instruction in modern languages, has been undertaken much later, and is likely to be much slower and, for a long time, by far less thorough in the mother country than in America, whose population is naturally progressive and accessible to new ideas and aspirations. This disposition of the national character explains the marvellous and immense changes which I have perceived here, after an interval of sixteen or seventeen years, in nearly every department of science, letters and arts and, especially, in the study of modern languages.

The great modern language movement, which, well understood and freed from the fetters of purely utilitarian principles, despising political frontiers, and teaching the comprehension and respect of foreign contemporaneous nationalities, unites

intelligent and industrious members of different nations in the pursuit of the same high ideals and really humanistic aims and, thus, promises to become a second fruitful and brilliant *Renaissance* in the history of Western civilization,—this great movement was started, it is true, in Germany and the Teutonic countries of Northern Europe, but was very soon fully appreciated and carried on with enthusiasm in the United States. Chairs of Romance and Teutonic philology; postgraduate work established in several places in imitation of the Romance, English and Germanic seminaries of German universities; a modern language association centralizing all the endeavors and efforts of American "neophilologists" and exercising a legitimate and wholesome influence upon instructors destitute of philological training; periodicals devoted to the special study of modern languages; books, treatises, and monographs published upon various literary and linguistic topics; a host of young scholars obtaining the doctor's degree by making original researches under the auspices of experienced philologists: all that has been accomplished in so short a period. One is entitled to believe that the modern language movement, so gloriously begun, has gained a strong foot-hold in this country and will prove to be a permanent movement, capable of destroying the baneful blight of *routine* in the methods of teaching, and tending to renew and reform the whole system of national education.

The Americans owe this great progress in the scientific development of their country to the stimulating impulse of Germany, to the initiative of the Johns Hopkins University, the first real and complete university, so far as the faculty of philosophy (or sciences and letters) is concerned, to its generous example, which has been imitated by newer and older institutions of learning, to the intelligent and far-seeing men who directed the policy of this university so wisely, and, last not least, to the founders and leaders of the *Modern Language Association of America*, among whom it is a pleasure to me to mention nominally, as being in the first place, Professor Elliott, likewise of the Johns Hopkins University.

Much has been achieved. Alas! Much remains to be done. Building up a system of national education and instruction,

even in one particular department alone, on a new basis, is an extremely difficult undertaking that cannot be performed in a few years, but requires the steady and diligent work of several generations.

In the last convention of our association, I have spoken at large upon the fundamental difference of two classes of instructors in modern languages: the *maîtres de langues* or *sprachmeister*, and the philologists.[1] This difference is seldom understood by the public in any country, and is still overlooked frequently even by the authorities of schools, colleges, and universities in this country.

Are there many real philologists in our grammar schools, high schools, and colleges, well equipped for their career and enabled to teach a modern foreign language as a living tongue in accordance with the latest results of linguistics, phonetics, and pedagogics? Is it no longer a current opinion held even by some men of influence and authority that teaching is an easy and comfortable occupation, much easier than the profession of a lawyer, physician or clergyman, and does not demand much special preparation? Is it no longer a popular belief that the instruction in modern languages may be safely intrusted to a young man who has not yet finished the elements of his science and never had any experience, to an amateur who knows something about French or German literature and grammatical rules and understands a written text fairly, to a *maître de langue* or *sprachmeister* who may be an excellent private teacher, but perhaps quite incompetent in a class, to any foreigner who looks like a gentleman and is supposed to know his mother tongue well enough, but whose antecedents regarding his studies and scientific and pedagogical qualification, perhaps, are entirely unknown?

Have we in America a sufficient number of universities? — I, of course, do not mean such institutions as have nothing but the name in common with German universities, but seats of learning, like the Johns Hopkins University, with postgraduate work and a complete faculty of philosophy (or sciences and letters).

---

[1] Cf. *N. Spr.* I, 1, pp. 1–2.

Are these universities able to meet the present and future demands of grammar schools, high schools, and colleges and furnish them, in the course of years, with all the competent teachers they need and will need for the instruction in modern languages? Have they made adequate arrangements in their curriculum for giving to those men a proper and special training adapted to the requirements of their calling? Have they provided them with ample opportunities for studying, beside the historical part of their science, especially *modern* French and German, *spoken* French and German — *i. e.* practical phonetics — and everything pertaining to the national life of modern France and Germany (*realien*), for acquiring the requisite facility of expression in writing and speaking the foreign language and a useful knowledge of practical pedagogics and methodology, for learning how to teach in a class German or French (or Italian, or Spanish) as a *living* language under the guidance of an experienced professor, an authority in this particular branch of instruction?

Are the young American scholars of Romance and Teutonic philology, after having obtained the title of doctor of philosophy from a German university or from the Johns Hopkins University or any other institution in the United States, really well fitted for undertaking the difficult task of teaching French and German at a high school or college, *because* they have passed a doctor's examination and written a doctor's dissertation? Is a doctor's dissertation absolutely necessary and of paramount value for those who intend to devote themselves to such a career? Is a "neophilologist" necessarily less learned, less estimable, and less efficient in his work, because he has not adorned his name with the title of doctor? Would a diploma, based upon two or three years' experience and an examination, certifying the zealous and successful pursuit of such a series of studies as has been described above, and specifying all the subjects, — would such a diploma not be a much better guarantee for schools and colleges than a dissertation? — Such a dissertation, to be sure, only proves that the author is, or is likely to be, a good scholar in a specialty which may be of the greatest importance from the stand-point of pure science, but is perhaps in no direct or visible con-

nection with the aims and concerns of his future occupation.

Have the universities established, or are they to establish, the departments of Teutonic and Romance philology chiefly and exclusively for the purposes of the general education of *undergraduate* students and for the training of *specialists*? — The work of these specialists, considered by itself, is undoubtedly praiseworthy and quite necessary, since it tends to push on science in certain directions although in a very limited sphere. However, for very obvious reasons, they cannot but form an extremely small ***minority*** of "neophilologists."

Have the universities taken, or are they to take, upon themselves the duty of organizing these departments also with the view of paying regard to the peculiar wants, and satisfying the urgent demands, of the *majority*, the great mass, of "neophilologists"? — These evidently expect to serve their country and the cause of science and civilization as instructors at grammar schools, high schools, and colleges, and are obliged, on account of their future calling, to carry on studies but distantly related, and sometimes entirely foreign to, the subjects generally treated in doctors' dissertations.

Such and similar questions *will* and ***must be*** raised and debated before long, and several of them *have been* already discussed, by scholars and educators in America. Indeed, some questions of the same or a similar purport were definitely settled a long time ago in Germany, the native country of so many pedagogical reformers, and the centre and starting-point of the modern language movement. Others have been agitated there during the last years; they have been carefully examined, and I think they will soon be answered satisfactorily in spite of the great difficulties inherent in such matters.

Problems bearing upon the educational system of a whole nation are naturally delicate and not easy to be handled; and their solution is surely more difficult in this country than in monarchical and centralized Germany, where teachers and professors are mostly functionaries, whose tenure of office is regulated by law, but who have to obey orders, and where all public schools, colleges, and universities depend upon the legislature and the government, and even private schools are

subject to the strict surveillance of governmental officials. In a country like the German empire, the initiative of a few intelligent and energetic men apparently suffices to bring about great and far-reaching reforms, if they succeed in convincing the governments of Prussia and the other states that the changes proposed by them are useful and necessary.

However, even in democratic and decentralized America there is now a tendency to seek for some kind of unity in the extraordinary and perplexing variety of educational institutions, not to leave instruction wholly to individual, private, and local enterprise, and to look at certain questions from general and national points of view. Such a tendency manifests itself clearly and unmistakably in the Report of the Committee on Secondary School Studies,[1] published last year under the auspices of the Secretary of the Interior.

This report is a most remarkable document, which I shall not attempt to criticise here, although I do not approve of many opinions set forth by its authors. I shall simply quote a few passages which have some close relation to my theme, and which confirm my views and serve to prove that *there remains much to be done in the instruction of modern languages.*

(In the Letter of Transmittal signed by Commissioner W. T. Harris:)

> "It has been agreed on all hands that *the most defective part of the education in this country is that of secondary schools.*"

(In the special report of the fourth Subcommittee or Conference[2] on foreign modern languages:)

---

[1] United States Bureau of Education. Report of the Committee on Secondary School Studies appointed at the meeting of the National Educational Association July 9, 1892, with the Reports of the Conferences arranged by this Committee and held December 28—30, 1892. Washington: Government Printing Office. 1893.

[2] There were, on the whole, nine Subcommittees or Conferences on the following subjects: 1. Latin; 2. Greek; 3. English; 4. Other Modern Languages; 5. Mathematics; 6. Physics, Astronomy, and Chemistry; 7. Natural History (Biology, including Botany, Zoology, and Physiology); 8. History, Civil Government, and Political Economy; 9. Geography (Phy-

p. 97: "In places where it is as yet impossible, through *lack of teachers* or of money, to include a modern language in the grammar school curriculum, we believe that French or German should form, from the first, a part of the high school course ...."

p. 101: "*Pupils often think that their foreign author is 'silly'*: this opinion is generally due to the fact that they see him only through the medium of their own stilted or meaningless prose."

p. 103: "The worst obstacle to the progress of modern language study is *the lack of properly equipped instructors*. There seems to be at present *no institution where persons intending to teach German, French, or Spanish in our elementary or secondary schools can receive the special preparation they need*. It is the sense of the Conference that *universities*, states, or cities should provide opportunities for such training."

American pupils and students, so far as I know them, are, in general, by no means 'dull' or naturally unfit for learning modern languages. If they appear "dull" in French and German lessons, I am sure it is chiefly the fault of the *book-method* or translation and recitation method, which is apt to bore them and accustoms them to think the study of a foreign language "dull" and a foreign author "silly." According to the testimony of the Conference itself, American grammar schools, high schools, and colleges lack competent teachers, who have received a proper training, and who are not forced

sical Geography, Geology, and Meteorology).—The chairman of the fourth Subcommittee was Professor C. H. Grandgent, Director of Modern Language Instruction in the Boston Public Schools. The readers of the *N. Spr.* probably remember his letter addressed to Professor Vietor in November last year. Cf. *N. Spr.* I, 8, pp. 496—497. The distinguished educator and phonetist says towards the end of this interesting letter: "..... you must remember that our methods must be adapted to the teachers and the pupils with whom we actually have to deal. Our classes are generally very large, our pupils dull, our discipline is far less strict than yours, and most of our French and German teachers have not had all the advantages that they ought to have enjoyed. Still, some of our results are not to be despised."

to rely on text-books and "composition exercises," but well prepared for treating French and German as *living* languages in their instruction.

A highly esteemed lecturer upon pedagogics whom I heard last year, defined the book-method as the American method *par excellence.* I could not make out whether he really blamed or praised it. At any rate, he is very much mistaken if he supposes that it is a specifically American method. For it is still flourishing almost everywhere in Great Britain, and partly in France, and prevailed some time ago in every country of Europe, also in Germany, even long after the death of the great educational reformer Comenius.

This quiet and comfortable book-method, if exempt from its most objectionable features, may be sufficient and suitable for the instruction in dead languages. (I, for my part, doubt it, and there are many teachers of classics who agree with me.) But in its pure and unmixed form, it is a most abominable and pernicious method, if applied to the study of modern languages, which are reduced by it to the state of *dead* languages. There is another fatal consequence of this way of teaching, highly disgraceful for the cause of Romance and Teutonic philology: People who have never known any other method and have learned foreign languages only as they are written and printed, are inclined to believe that French, English, and German, compared with Latin and Greek, are exceedingly easy, have very little educational value and hardly deserve a serious and scientific study.

I cannot enlarge here again upon the question of methods and upon what the reformers of modern language instruction in France, Germany, and the Teutonic countries of Northern Europe consider as the best method or rather the best methods, and I must refer to Professor Vietor's article in the *Educational Review* (November 1893), to my own articles in the *Modern Language Notes* and my paper read at Washington.[1]

Universities, Postgraduate Work, Original Researches — these words, so full of meaning and consequence, and not frequently heard sixteen or seventeen years ago, when I was

[1] Cf. *N. Spr.* II, 1, pp. 1—20.

for the first time in America, are now the favorite topics of scholars and educators in reviews and public speeches. I think these subjects certainly demand and deserve much thought and consideration, and America may be justly proud of what she has accomplished in university studies in so short a time. But I also believe authorities, trustees, presidents, scholars, and educators, before advancing any further in the same direction, ought to turn their attention, for some time at least, more particularly to secondary school studies, which, as everybody seems to acknowledge, have been (comparatively speaking) sorely neglected in this country.

Universities not being built on the solid foundation of good and efficient grammar schools, high schools, and colleges, resemble magnificent roofs or domes devoid of walls and basements. Only such students as have received a careful and excellent school and college education or a proportionate private instruction, are really fit for doing postgraduate work and making original researches, excepting, of course, a few abnormal individuals, men of genius, privileged and highly gifted beings, who evidently do not need any ordinary preparation for doing the best and most difficult work in science and letters. Secondary schools are expected and required to furnish good students regularly prepared and well equipped for taking up university studies. I therefore conclude it is a most imperative and inevitable duty of the universities to supply such schools, in return, with good and competent teachers of modern languages as well as of every other discipline, and give to these men the proper and special training they need for their vocation.

I am sure the majority of such students would be satisfied with a diploma testifying the course of their studies pursued at the university, their capacities and qualifications, and not aspire to the ornamental title of doctor. In this case, I should like to give to the young "neophilologist" the following advice:

"Arrange, I should say, as well as you can, your studies according to a fixed plan and purpose, and try to make original researches principally about *modern* French and *modern* German (eventually *modern* English), about the modern litera-

tures, the present civilization of each respective country, *practical phonetics, the art and science of teaching languages*, in short, about everything that is most closely connected with the needs of your future career.—If you have much time, much patience, and much money, and the irresistible ambition of being esteemed as a specialist in philology, direct after some time your studies towards a single special subject, may it concern the Old-French or Modern French, the Old-German or Modern German (the Old-English or Modern English), may it be a literary one or a linguistic one, at all events, towards a subject by which you may hope you will really serve the advancement of your science,—and which, if presented in the shape of a dissertation, is likely to be accepted by the faculty."

"Try to form, as soon as possible, for your own satisfaction and encouragement, a clear conception of what philology, in general, and your particular philology means.—Do not think yourself too learned and too ingenious, as it seems to be the case with many young scholars of the present time in this country, to care for pedagogics and questions regarding instruction.—Do not undertake to learn and teach modern languages for purely utilitarian motives and purposes. You do not want such an impulse. For if you learn and teach French and German (or English) as they ought to be learned and taught, that is, as *living* languages, their practical usefulness is so obvious that it does not need to be insisted upon.—Be not a mere school-master in your future career, but remain a scholar and student.—Be not a mere *sprachmeister* or *maître de langue* solely intent upon making money. (Such a design of life would be a very foolish one. For the teaching profession is not a lucrative business,—neither in Europe nor in America.) But keep in mind and never forget the lofty and ideal aims and duties of your science and of your vocation as an instructor and educator."

I have gained the impression that the doctor's degree and the doctor's dissertation are often greatly overvalued in this country. I overheard the other day the conversation of two young American scholars who had just returned from Germany. They regaled each other with wonderful stories about the great difficulties of the doctor's examination they had passed

at Berlin and Leipzig. Well, in Germany, they think the doctor's examination neither as difficult nor as important as the *staatsexamen.* The doctor of philosophy, even the author of the finest dissertation, is unable to obtain a permanent position at a school, at a college, and (not considering exceptional cases) at a university, unless he has passed his *staatsexamen.* Besides, there is now a strong and, I believe, legitimate movement against the overproduction of doctor's dissertations. The country naturally needs more efficient, intelligent, enthusiastic, and scientifically trained teachers particularly for the instruction in modern languages than learned and sometimes, alas, narrow-minded specialists.

There are some scholars of Latin and Greek and other more ancient and more "venerable" languages who are said to disdain, and make slight account of, Romance and Teutonic philology. They seem to believe that French, German, and English are too "new," too easy and hardly worthy of a serious study. I know, and I am glad to say, such men are rare now-a-days. However, a few professors of Romance and Teutonic philology appear to have yielded to this strange prejudice by confining their researches and instruction chiefly or almost entirely to the oldest and most remote periods of the national life of France, England, and Germany, and have endeavored to prove by their example that also their philology is an "old" and "venerable" one. I think it is not worth while to refute such antiquated opinions, and to protest against such an illiberal and short-sighted proceeding.

Most of the "neophilologists," and I believe, those belonging to the younger generation almost universally, have now a broader, more exalted and truly "humanistic" conception of what their science means. We are far from intending to compete with classical philologists, Sanscrit scholars, Assyriologists, and Egyptologists in regard to that curious sort of respectability or "venerability." No doubt, we have to study thoroughly the *past* of France, England, and Germany, in order to understand fully the *present.* But studying the past is a secondary object for us, however necessary and important in itself it may be. Our principal aim is to study not only the language and literature, but all the complex parts of the pre-

tures, the present civilization of each respective country, *practical phonetics, the art and science of teaching languages*, in short, about everything that is most closely connected with the needs of your future career. — If you have much time, much patience, and much money, and the irresistible ambition of being esteemed as a specialist in philology, direct after some time your studies towards a single special subject, may it concern the Old-French or Modern French, the Old-German or Modern German (the Old-English or Modern English), may it be a literary one or a linguistic one, at all events, towards a subject by which you may hope you will really serve the advancement of your science,—and which, if presented in the shape of a dissertation, is likely to be accepted by the faculty."

"Try to form, as soon as possible, for your own satisfaction and encouragement, a clear conception of what philology, in general, and your particular philology means.—Do not think yourself too learned and too ingenious, as it seems to be the case with many young scholars of the present time in this country, to care for pedagogics and questions regarding instruction. — Do not undertake to learn and teach modern languages for purely utilitarian motives and purposes. You do not want such an impulse. For if you learn and teach French and German (or English) as they ought to be learned and taught, that is, as *living* languages, their practical usefulness is so obvious that it does not need to be insisted upon.—Be not a mere school-master in your future career, but remain a scholar and student.—Be not a mere *sprachmeister* or *maître de langue* solely intent upon making money. (Such a design of life would be a very foolish one. For the teaching profession is not a lucrative business,—neither in Europe nor in America.) But keep in mind and never forget the lofty and ideal aims and duties of your science and of your vocation as an instructor and educator."

I have gained the impression that the doctor's degree and the doctor's dissertation are often greatly overvalued in this country. I overheard the other day the conversation of two young American scholars who had just returned from Germany. They regaled each other with wonderful stories about the great difficulties of the doctor's examination they had passed

at Berlin and Leipzig. Well, in Germany, they think the doctor's examination neither as difficult nor as important as the *staatsexamen*. The doctor of philosophy, even the author of the finest dissertation, is unable to obtain a permanent position at a school, at a college, and (not considering exceptional cases) at a university, unless he has passed his *staatsexamen*. Besides, there is now a strong and, I believe, legitimate movement against the overproduction of doctor's dissertations. The country naturally needs more efficient, intelligent, enthusiastic, and scientifically trained teachers particularly for the instruction in modern languages than learned and sometimes, alas, narrow-minded specialists.

There are some scholars of Latin and Greek and other more ancient and more "venerable" languages who are said to disdain, and make slight account of, Romance and Teutonic philology. They seem to believe that French, German, and English are too "new," too easy and hardly worthy of a serious study. I know, and I am glad to say, such men are rare now-a-days. However, a few professors of Romance and Teutonic philology appear to have yielded to this strange prejudice by confining their researches and instruction chiefly or almost entirely to the oldest and most remote periods of the national life of France, England, and Germany, and have endeavored to prove by their example that also their philology is an "old" and "venerable" one. I think it is not worth while to refute such antiquated opinions, and to protest against such an illiberal and short-sighted proceeding.

Most of the "neophilologists," and I believe, those belonging to the younger generation almost universally, have now a broader, more exalted and truly "humanistic" conception of what their science means. We are far from intending to compete with classical philologists, Sanscrit scholars, Assyriologists, and Egyptologists in regard to that curious sort of respectability or "venerability." No doubt, we have to study thoroughly the *past* of France, England, and Germany, in order to understand fully the *present*. But studying the past is a secondary object for us, however necessary and important in itself it may be. Our principal aim is to study not only the language and literature, but all the complex parts of the pre-

sent and modern civilization of France, of Germany, of Great Britain and Greater Britain. We wish to be international mediators, interpreters of foreign tongues, thoughts and sentiments from one nation to another. We desire to teach our nation to respect her own national life and that of her neighbors, and to understand the character, qualities, virtues and vices, of her own civilization and those of the civilization of the other great countries. Thus, we are working and fighting against "chauvinism," and for an enlightened patriotism,—and for the peace and progress of mankind.

We are proud of being "humanists" in this sense of the word. This is the ideal of our philology, an ideal, at the least, as high and as noble as that of any other science.

Baltimore, Md. A. RAMBEAU.

DIE FRANZÖSISCHE INTERPUNKTIONSLEHRE.

Meine studien über die entwicklung der satzzeichen und ihre anwendung in den germanischen sprachen[1] habe ich während des letzten jahres auch auf die romanischen sprachen ausgedehnt. Die äussere veranlassung boten die redaktion meines französischen lesebuches und die beschäftigung mit altportugiesischen texten. Ich habe schon in meinen früheren arbeiten ausgeführt, dass das französische und englische viel mehr nach dem sinn interpungiren als das deutsche. Die grammatische gliederung eines satzgebildes spielt oft eine nebensächliche rolle. Was dem sinne nach zusammen gehört und zusammen verständlich ist, wird auch nicht durch ein interpunktionszeichen getrennt; wo die stimme oder logik eine pause nötig macht, da wird unbekümmert um die grammatik ein interpunktionszeichen angewendet.

---

[1] Vgl. *Die deutsche interpunktionslehre.* Die wichtigsten regeln über die satz- oder lesezeichen und die redestriche dargestellt und durch beispiele erläutert von dr. O. Glöde. Leipzig (B. G. Teubner) 1893. VI u. 33 s. Besprochen: *Zeitschrift für den deutschen unterricht* VIII^{2}, 1894, s. 140–141. — *Hamburgische schulzeitung*, 11. oktober 1893, s. 14. — Wiss. beil. zur *Allgemeinen deutschen lehrerzeitung*. s. 575. Litterarische beilage zur *Pädagogischen zeitung*, XIX, 18. jan. 1894, s. 2. — *Rostocker zeitung*, 6. oktober 1893, nr. 467. — *Rostocker anzeiger*, 7. nov. 1893, beiblatt, nr. 261. — O. Glöde, *Die historische entwicklung der deutschen satzzeichen und redestriche. Zeitschrift f. d. deutschen unterricht* VIII^{1}, 1894, s. 6—22. — O. Glöde, *Die englische interpunktionslehre*, E. Kölbing, *Englische studien* XIX^{2}, s. 206—245, enthaltend 1. Die entwicklung der englischen interpunktions- und lesezeichen bis zur erfindung der buchdruckerkunst. 2. Form und anwendung der interpunktionszeichen von der zeit der erfindung der buchdruckerkunst bis auf die gegenwart. 3. Die anwendung der satz- und lesezeichen im neuenglischen. — Ich gedenke auch die interpunktion der nordischen sprachen darzustellen.

Es ist bekannt, dass das einzelne wort im französischen nur im satz bedeutung hat; nicht jedes wort hat wie im deutschen eine eigene expirationspause, sondern nur der ganze satz. Der französische zusammengesetzte satz ist viel mehr in sich geschlossen als der deutsche, das englische steht in der mitte zwischen beiden. Bei der anwendung der französischen satzzeichen spielen also grammatik, logik — beide stimmen nicht immer überein — und atempausen eine rolle. Noch einem vierten prinzip muss im französischen und italienischen rechnung getragen werden, das ist das ästhetische prinzip des wohlklangs. Ich weiss wohl, dass viele grammatiker es für die formenlehre und syntax leugnen, für die anwendung der satzzeichen können sie es schwerlich. Ein satzzeichen entspricht in den meisten fällen einer redepause; wer also richtig interpungiren will, muss die sprache in allen ihren nuancen beherrschen. Verlangen wir von unsern kindern, dass sie im französischen sinngemäss interpungiren, so müssen wir sie zuerst anleiten, richtig zu sprechen. Wer richtig sprechen will, muss aber richtig denken. Das beweist, wie weit man in der fremdsprache fortgeschritten sein muss, um die schriftlich fixirte rede richtig abteilen zu können. Wenn man sich aber bei fortgeschrittener kenntnis der fremdsprache schriftlich in ihr ausdrücken will, so wird umgekehrt die richtige anwendung der lesezeichen die klarheit des ausdrucks entschieden fördern. Eine vollständig zutreffende darstellung einer solchen feinheit kann wohl nur von einem franzosen gegeben werden. Die vorhandenen darstellungen genügten mir nicht. L. Fellers büchlein *De la Ponctuation française. Aperçu à l'usage des classes supérieures des écoles allemandes* (Leipzig 1892) fasst die regeln nicht präzis genug; wenige vorzügliche beispiele habe ich dort entlehnt. Ebenso haben beispiele geliefert die grammatiken von Knebel-Probst (Leipzig 1887), Schmidt-Rossmann und Ploetz. Die darstellung über das abbrechen der worte verdankt viele beispiele der erwähnten grammatik von Knebel-Probst (§ 2, § 11 und § 12), sowie s. 1632 des Sachs-Villatteschen wörterbuchs, grosse ausgabe, französisch-deutscher teil, 9. auflage, Berlin, Langenscheidt, 1894. Die meisten beispiele habe ich bei der lektüre moderner schriftsteller in guten französischen ausgaben gesammelt, besonders

von G. Charpentier, Hachette und Calman Lévy. Hinzu kommen die erfahrungen meiner ausgedehnten privatkorrespondenz mit französischen gelehrten und kaufleuten. Ich habe auch die französische interpunktion häufig mit gebildeten franzosen durchgesprochen. Die ansichten der einzelnen individuen gingen hier noch weiter auseinander als bei den deutschen. Die kritik mag entscheiden, wie weit ich richtig beobachtet habe. Meine darstellung der deutschen und englischen interpunktionslehre ist, soweit meine kenntnis reicht, allenthalben wohlwollend aufgenommen worden.

Für die darstellung der historischen entwicklung der satzzeichen im französischen standen mir keine vorarbeiten zu gebote. Gelegentliche wiederholungen dessen, was ich an den angeführten stellen über die historische entwicklung der deutschen und englischen satzzeichen ausgeführt habe, liessen sich hier nicht vermeiden, wenn meine darstellung für leser verständlich sein sollte, denen die betreffenden zeitschriften nicht immer zugänglich sind. Es ist natürlich sehr schwer, die historische entwicklung der satzzeichen in einer sprache darzustellen, da dazu umfassende studien in handschriften und älteren drucken notwendig sind. Erschöpfend ist das thema nur im zusammenhang für die sämtlichen romanischen und germanischen sprachen zu behandeln. Die interpunktion ist eben während eines langen zeitraumes in Europa international; die zeichen der französischen handschriften findet man in angelsächsischen und altitalienischen wieder. Ich hoffe noch auf gute ausbeute in schwedischen handschriften, die der lexikograph dr. Axel Klint in Stockholm für mich durchsuchen wird. Meine beobachtungen beruhen zum grössten teil auf mitteilungen anderer gelehrten oder auf kritischen ausgaben und faksimiledrucken. Eine anzahl von handschriften habe ich auch selber durchforscht. Die neuesten ausgaben angelsächsischer werke bringen viel häufiger notizen über die interpunktionszeichen als die von altfranzösischen. In einem der nächsten hefte dieser zeitschrift werde ich die resultate meiner bisherigen beobachtungen veröffentlichen, und zwar:

I. Die entwicklung der französischen interpunktions- und lesezeichen bis zur erfindung der buchdruckerkunst.

II. Ihre entwicklung und anwendung von dieser zeit an bis in die gegenwart.

Vorläufig gebe ich hier die regeln über die anwendung der interpunktionszeichen im neufranzösischen.

DIE ANWENDUNG DER SATZ- UND LESEZEICHEN IM NEUFRANZÖSISCHEN — *LA PONCTUATION FRANÇAISE.*

Interpunktion ist die lehre von den satz- und lesezeichen und den redestrichen. Sie ist also die lehre von den zeichen, die dem auge die gliederung und beschaffenheit der schriftlich dargestellten gedanken veranschaulichen.

Es gibt im französischen 11 satzzeichen (*signes de ponctuation, signes de la ponctuation*), denen sich noch 7 lesezeichen anschliessen.

Es sind folgende:

1. Der punkt — *le point* (.).
   - 1 a) Die gedankenpunkte — *les points de suspension* (...).
   - 1 b) Der absatz — *l'alinéa, le point à la ligne.*
2. Das fragezeichen — *le point d'interrogation* (?).
3. Das ausrufungszeichen — *le point d'exclamation* (!).
4. Das kolon oder der doppelpunkt — *les deux(-)points, le deux-points* (:).
5. Das semikolon oder der strichpunkt — *le point-virgule* (;).
6. Das komma — *la virgule* (,).
7. Der gedankenstrich — *le tiret, le trait de séparation* (—).
8. Die klammern — *les parenthèses, les crochets, l'accolade* ( ) [ ] { }.
9. Die anführungsstriche — *les guillemets* (« — »).

---

10. Der apostroph — *l'apostrophe* (').
11. Der bindestrich — *le trait d'union* (-).
12. Die akzente — *l'accent aigu* (´), *l'accent grave* (\`), *l'accent circonflexe* (ˆ).
13. *La cédille* (¸).
14. Das trema — *le tréma* (¨).

Redensart: interpungiren = *ponctuer, mettre la ponctuation.*

I.

DER PUNKT, DAS PUNCTUM — *LE POINT* (.).

Lat. *pungere* = stechen; *punctum* = punkt, tüpfel.
Gr. *περίοδος*. Engl. *period*. Redensart: *mettre un point.*

Der punkt bezeichnet die grösste ruhepause innerhalb einer gedankenreihe. Er schliesst den gedanken vollständig ab und lässt etwas neues vom folgenden satz erwarten.

a) Der punkt steht am ende eines jeden vollständigen oder unvollständigen (elliptischen) satzes, sei er einfach schlicht, einfach erweitert, zusammengezogen oder zusammengesetzt.

b) Der punkt steht hinter über- und aufschriften, hinter allein stehenden wörtern und vielen abkürzungen (*signe d'abréviation*).

Ausnahme 1. Am ende der direkten fragesätze steht ein fragezeichen (?). (Siehe fragezeichen.)

Ausnahme 2. Hinter befehls-, wunsch- und empfindungssätzen steht ein ausrufungszeichen (!). (Siehe ausrufungszeichen).

Anmerkung 1. Steht der punkt am ende eines satzganzen (a) oder hinter über- und aufschriften, so fährt man mit einem grossen anfangsbuchstaben fort, in den übrigen fällen mit dem der wortart zukommenden.

Anmerkung 2. Hinter römischen und arabischen ziffern als ordnungs- oder kardinalzahlen steht kein punkt.

Anmerkung 3. Der gebrauch von abkürzungen ist wie im deutschen und englischen auf allgemein übliche und bekannte ausdrücke zu beschränken. Vgl. Sachs-Villatte, wörterbuch unter den einzelnen buchstaben.

Anmerkung 4. Hinter vielen abkürzungen, sowie hinter kontraktionen, die als nebenformen angesehen werden, steht kein punkt.

Anmerkung 5. Der punkt kann durch einen gedankenstrich oder durch gedankenpunkte verstärkt werden.

BEISPIELE.

a) *Les deux armées se fusillaient à quatre-vingts mètres. — Tel est l'aveu des historiens du parti anglais, aveu modeste qui fait honneur à leur probité. — Plus d'amour, partant plus de joie. — La nouvelle de ce bonheur inespéré fut aussitôt connue chez le maître de poste, et se répandit de là dans tout le quartier. — Puis, comme une ironie au milieu de ce désastre, des papillons de toutes grandeurs, de toutes couleurs, volaient sur les grappes fleuries, et les abeilles prévoyantes qui cherchent des abris sûrs, au creux de ces arbres si vite poussés installaient*

leurs rayons de miel comme une preuve de durée. — D'ailleurs, il pleut . . . En effet la pluie commence à tomber avec un petit bruit narquois. Consternation générale. — Tel maître, tel valet. — Dites ce qui est vrai, faites ce qui est bon.

b) *Le corbeau et le renard. La Fontaine. — Le Porte-drapeau. Alphonse Daudet. — Sous la Tonnelle par Émile Souvestre. — Troisième Période. Le XVIIe Siècle. — M. = monsieur* (vergl. anm. 2).

ANMERKUNG 1. *Clément V, Philippe IV, Napoléon I* oder *Napoléon Ier, empereur des Français. — Frédéric II, Henri I* oder *Ier. — La littérature française au XIXe siècle.*

L'ordre des Templiers fut supprimé en 1312 par le pape Clément V et le roi de France Philippe IV, surnommé le Bel.

Le 8 janvier. — Le 15 mars. — Le 1 septembre. — Le 77e degré de latitude. — Le 1er avril. — Le 12 avril.

ANMERKUNG 2. *M. Dubois = Monsieur Dubois. — M. Ad. Regnier. — Je fus visité par M. N. — L'an 4 après J.-C. (= Jésus-Christ). — M. M.* oder *MM. = Messieurs. — Mgr. = Monseigneur. — A. = Altesse. — M. A. = maître ès arts. — qn. = quelqu'un. — q. ch.* oder *qc. = quelque chose. — m. = masculin. — f. = féminin. — pl. = pluriel. — mst. = manuscrit. — c. à. d. = c'est-à-dire. — etc. = et caetera. — M. A. (C. L.* oder *C. I.) = maison assuré (contre l'incendie). — j. = jour. — fr. = franc. — vol. = volume. — voy. = voyez. — chap. = chapitre. comp. = comparez. — t. = tome. — p. e. = par exemple. — ib. = ibidem = au même endroit. — Sommer (E.): Abrégé de grammaire grecque, 8e édition. 1 vol. in-16, cart., 1 fr. 50. — br. (broché).*

ANMERKUNG 3. *Mlle Garin* oder *Mlle Garin = Mademoiselle Garin. — Mme = Madame. — La St-Michel. — Ste-Anne.*

m = marc. — c = centime, cent, contre. — k = kilogramme. — M = Million. — C = Caïus, Christe.

L'altitude de l'étiage du Pont-Royal est de 24^m^, 5 au moment des plus basses eaux.

ça = cela.

1° Langue allemande. 2° Langue anglaise. 3° Langue italienne.

Ia.

DIE GEDANKENPUNKTE — *LES POINTS SUSPENSIFS, LES POINTS DE SUSPENSION.*

Die gedankenpunkte (*les points suspensifs*) werden im französischen so häufig und charakteristisch angewendet, dass

man sie als besonderes satzzeichen ansehen muss. Man gebraucht sie:

a) In der erregten und leidenschaftlichen sprache, wo ein gedanke den andern verdrängt. Sie bezeichnen auch etwas unerwartetes, plötzlich eintretendes.

b) Um einen gedanken abzubrechen und einen anderen, ganz verschiedenen, aufzunehmen oder die konstruktion des satzes plötzlich zu verändern.

c) Um anzudeuten, dass man der sprache nicht mehr fähig ist, sei es vor innerer erregung, oder weil man stottert oder ausser atem ist.

d) Die gedankenpunkte ersetzen ausgelassene buchstaben oder ziffern.

e) Die gedankenpunkte dienen zuweilen zur verstärkung von punkt, fragezeichen, ausrufungszeichen, selten zur verstärkung von kolon, semikolon und komma (vgl. die betreffenden satzzeichen).

BEISPIELE.

a) *Comment, rien! s'écria-t-il en arrivant à la signature; Dieu me damne! ... il n'y aura plus pensé! ... Que les cinq cents diables le brûlent! ... Ces garde-notes se ressemblent tous. — Gérard entra bientôt, tout de noir vêtu, heureux, fier, radieux ... et beau. — Julienne était seulement un peu paresseuse ... comme moi, c'était donc ma faute. — Je regardai le livre qu'elle lisait ..., c'était une grammaire grecque. — Rien ne lui manquait ... que sa mère. — Étrange fille! se dit Paul en sortant, savante ... sans être ridicule.*

b) *Mais il n'était plus temps .... les chants avaient cessé. — Quand je le vois, j'ai des envies de ... Mais je m'oublie. — Croyez-vous donc qu'il ... mais voici mon père.*

c) *Je viens ... Ah! ne m'en parlez pas, que je ne puis plus me tenir sur mes jambes ... Je viens ... je viens de loin ... humblement vous demander ... si ... si, par coup de hasard ... vous n'auriez pas ici ... quelqu'un ... quelqu'un de Cucugnan ... — Ainsi, balbutia-t-il, ... tu as pris la plaisanterie d'autrefois au sérieux. — Pardon, amiral, dit Antoine déconcerté; j'étais venu ... J'aurais voulu ... Je désirais vous parler*

leurs rayons de miel comme une preuve de durée. — D'ailleurs, il pleut . . . En effet la pluie commence à tomber avec un petit bruit narquois. Consternation générale. — Tel maître, tel valet. — Dites ce qui est vrai, faites ee qui est bon.

b) *Le corbeau et le renard. La Fontaine. — Le Porte-drapeau. Alphonse Daudet. — Sous la Tonnelle par Émile Souvestre. — Troisième Période. Le XVIIe Siècle. — M. = monsieur* (vergl. anm. 2).

ANMERKUNG 1. *Clément V, Philippe IV, Napoléon I* oder *Napoléon Ier, empereur des Français. — Frédéric II, Henri I* oder *Ier. — La littérature française au XIXe siècle.*

L'ordre des Templiers fut supprimé en 1312 par le pape Clément V et le roi de France Philippe IV, surnommé le Bel.

Le 8 janvier. — Le 15 mars. — Le 1 septembre. — Le 77e degré de latitude. — Le 1er avril. — Le 12 avril.

ANMERKUNG 2. *M. Dubois = Monsieur Dubois. — M. Ad. Regnier. — Je fus visité par M. N. — L'an 4 après J.-C. (= Jésus-Christ). — M. M.* oder *MM. = Messieurs. — Mgr. = Monseigneur. — A. = Altesse. — M. A. = maître ès arts. — qn. = quelqu'un. — q. ch.* oder *qc. = quelque chose. — m. = masculin. — f. = féminin. — pl. = pluriel. — mst. = manuscrit. — c. à. d. = c'est-à-dire. — etc. = et caetera. — M. A. (C. L.* oder *C. I.) = maison assuré (contre l'incendie). — j. = jour. — fr. = franc. — vol. = volume. — voy. = voyez. — chap. = chapitre. comp. = comparez. — t. = tome. — p. e. = par exemple. — ib. = ibidem = au même endroit. — Sommer (E.): Abrégé de grammaire grecque, 8e édition. 1 vol. in-16, cart., 1 fr. 50. — br. (broché).*

ANMERKUNG 3. *Mlle Garin* oder *Mlle Garin = Mademoiselle Garin. — Mme = Madame. — La St-Michel. — Ste-Anne.*

m = marc. — c = centime, cent, contre. — k = kilogramme. — M = Million. — C = Caïus, Christe.

L'altitude de l'étiage du Pont-Royal est de 24^m, 5 au moment des plus basses eaux.

ça = cela.

1° Langue allemande. 2° Langue anglaise. 3° Langue italienne.

Ia.

DIE GEDANKENPUNKTE — *LES POINTS SUSPENSIFS, LES POINTS DE SUSPENSION.*

Die gedankenpunkte (*les points suspensifs*) werden im französischen so häufig und charakteristisch angewendet, dass

man sie als besonderes satzzeichen ansehen muss. Man gebraucht sie:

a) In der erregten und leidenschaftlichen sprache, wo ein gedanke den andern verdrängt. Sie bezeichnen auch etwas unerwartetes, plötzlich eintretendes.

b) Um einen gedanken abzubrechen und einen anderen, ganz verschiedenen, aufzunehmen oder die konstruktion des satzes plötzlich zu verändern.

c) Um anzudeuten, dass man der sprache nicht mehr fähig ist, sei es vor innerer erregung, oder weil man stottert oder ausser atem ist.

d) Die gedankenpunkte ersetzen ausgelassene buchstaben oder ziffern.

e) Die gedankenpunkte dienen zuweilen zur verstärkung von punkt, fragezeichen, ausrufungszeichen, selten zur verstärkung von kolon, semikolon und komma (vgl. die betreffenden satzzeichen).

BEISPIELE.

a) *Comment, rien! s'écria-t-il en arrivant à la signature; Dieu me damne! ... il n'y aura plus pensé! ... Que les cinq cents diables le brûlent! ... Ces garde-notes se ressemblent tous. — Gérard entra bientôt, tout de noir vêtu, heureux, fier, radieux ... et beau. — Julienne était seulement un peu paresseuse ... comme moi, c'était donc ma faute. — Je regardai le livre qu'elle lisait ..., c'était une grammaire grecque. — Rien ne lui manquait ... que sa mère. — Étrange fille! se dit Paul en sortant, savante ... sans être ridicule.*

b) *Mais il n'était plus temps .... les chants avaient cessé. — Quand je le vois, j'ai des envies de ... Mais je m'oublie. — Croyez-vous donc qu'il ... mais voici mon père.*

c) *Je viens ... Ah! ne m'en parlez pas, que je ne puis plus me tenir sur mes jambes ... Je viens ... je viens de loin ... humblement vous demander ... si ... si, par coup de hasard ... vous n'auriez pas ici ... quelqu'un ... quelqu'un de Cucugnan ... — Ainsi, balbutia-t-il, ... tu as pris la plaisanterie d'autrefois au sérieux. — Pardon, amiral, dit Antoine déconcerté; j'étais venu ... J'aurais voulu ... Je désirais vous parler*

de la ferme. — Je traiterai mon affaire moi-même . . .; oui . . . je veux aller aujourd'hui même chez le baron. — To . . . To . . . Tonnerre de Dieu! . . . bégaya le pauvre homme. —

d) *Parmi les fonctionnaires de la bibliothèque en 185 . . . était un vieillard, nommé M. Guiraudet.*

1 b.
DER ABSATZ (anfang einer neuen zeile) — *L'ALINÉA, LE POINT À LA LIGNE.*

Pl.: *les alinéa* (Laveaux), *les alinéas* (Bescherelle, Littré, Ac. 78).

Der absatz bezeichnet eine noch stärkere pause als die durch den punkt bewirkte.

a) Der absatz trennt zwei gruppen von sätzen, die ganz verschiedene ideenverbindungen enthalten.

b) Der absatz bezeichnet zusammen mit dem gedankenstrich im dialog den wechsel von rede und gegenrede oder von frage und antwort.

BEISPIELE.

a) *Pendant qu'ils y sont assis, et qu'Edmond tâche de répondre aux questions multipliées de ses compagnons, faisons connaître au lecteur le nouveau personnage que nous venons d'introduire en scène, et qui doit jouer le principal rôle dans cette histoire.*

Privé fort jeune de ses parents, Edmond Sorel avait reçu dans une institution parisienne une éducation à la fois sérieuse et brillante etc.

b) *À l'aspect du nouveau voyageur, les deux Parisiens jetèrent un cri de surprise.*

— M. de Sorel! dit la jeune fille.

Le voyageur leva la tête, poussa à son tour une exclamation, et s'avança les mains tendues.

— Vous ici, Garin! s'écria-t-il.

— D'où diable arrivez-vous donc, mon cher?

— D'Espagne.

— Nous de Paris.

— Et vous vous rendez? . . .

— À Pornic.

— Moi aussi. Quel heureux hasard a pu vous amener en Bretagne?

— D'abord la santé de ma sœur, à qui l'on a recommandé les bains de mer; puis le désir d'étudier vos grèves. Mais vous-même, comment êtes-vous sitôt de retour de votre tour de l'Europe?

J'étais ennuyé du rôle de pèlerin, je me suis décidé à régler ma vie, à me fixer.

— Et vous cherchez un coin pour faire votre nid?

— Je crois l'avoir trouvé.

— Où cela?

— À Pornic.

— À Pornic! répétèrent le frère et la sœur stupéfaits.

— Oui; j'ai là un oncle que je n'ai point revu depuis mon enfance. Je suis décidé à accepter sa proposition.

— Quoi! monsieur de Sorel, vous pourriez quitter Paris?

— J'aurai pour le remplacer la mer, les rossignols, et des gens qui m'aimeront.

II.

DAS FRAGEZEICHEN — *LE POINT D'INTERROGATION* (seltener: *LE POINT INTERROGATIF*; veraltet ist: *POINT INTERROGANT*); *LA NOTE, LE SIGNE D'INTERROGATION ETC.* (?).

Engl. *(note of) interrogation*, *interrogation point.*

a) Das fragezeichen steht am ende der vollständigen oder unvollständigen (elliptischen) direkten fragesätze, seien sie einfach schlicht, einfach erweitert, zusammengezogen oder zusammengesetzt.

b) Das fragezeichen steht hinter einem einzelnen frageworte oder in fragendem tone gesprochenen worte.

Anmerkung 1. Steht das fragezeichen am ende des satzganzen, so fährt man gross fort, steht es innerhalb desselben, je nach der schreibweise der wortart.

Anmerkung 2. Das fragezeichen am ende des satzganzen kann durch einen gedankenstrich oder durch gedankenpunkte verstärkt werden.

Anmerkung 3. Sind mehrere fragesätze zu einem satzganzen vereinigt, so steht das fragezeichen nur zum schlusse.

BEISPIELE.

a) *Quel général avait donné l'ordre de sonner la retraite?* — *Il demande en les voyant: Qui donc là-haut déploie ce grand éventail noir?* — *Que je suis malheureux! qu'est-ce que je vais devenir?* — *Irons-nous ce soir au spectacle? que vous en semble?* — *Auriez-vous à vous plaindre de votre industrie? demanda l'étranger avec intérêt.* — *Que dis-tu? s'écria le capitaine.* — *Qu'osez-vous dire? s'écria-t-elle tout effrayée.* — *Où allez-vous, Nicette? demanda Bardanou troublé de ce silence.*

— *Je vais repartir avec mon parrain, dit-elle simplement.*

— *Pourquoi maintenant? qui vous presse? reprit le perruquier.* —

Il arrive demain? Eh bien, j'en suis bien aise. — *Il fallait un mensonge chaque fois pour faire tête à ce terrible «d'où viens-tu?» qui m'attendait en travers de la porte. La terrible nouvelle est-elle vraie? sommes-nous découverts?* — *Est-ce que je dors? ou suis-je éveillé?* — *Les plus vaillants hommes de l'antiquité songèrent-ils jamais à venger leurs injures par des combats particuliers?*

Une lettre, père Azan? Oui, monsieur... ça vient de Paris. — *Vous regardez ma fille? dit M. Guiraudet.* — *Qu'y a-t-il de plus beau? l'univers; de plus fort? la nécessité; de plus difficile? de se connaître; de plus facile? de donner des avis; de plus rare? un véritable ami.*

b) *Hein?... tout de même, s'il revient.* — *Il lui fallait descendre; mais par où? demanda-t-il.* — *Vous demandez mon frère? lequel?* — *L'homme me suivit. Pourquoi? Je l'ignorais.* — *Eh bien! entres-tu ou n'entres-tu pas, toi?* — *Moi? Je n'entre pas.* — *Je suis le curé de Cucugnan.* — *De...?* — *De Cucugnan.* — *Personne de Cucugnan ici? Personne? Ce n'est pas possible.* — *Julienne hasarda un Eh, bien?*

ANMERKUNG 2. *...Et cependant comment faire?... Lui laisser sa joie, les illusions qui l'avaient fait revivre?... Je me disais: «Qui sait ce qu'a fait Tarascon? S'est-il rué en masse sur les barbares? S'est-il laissé bombarder comme Strasbourg, mourir de faim comme Paris, brûler vif comme Châteaudun? Ou bien, dans un accès de patriotisme farouche, s'est-il fait sauter comme Laon et son intrépide citadelle?...» Rien de tout cela.*

ANMERKUNG 3. *Où courez-vous, et que voulez-vous faire?* — *Entres-tu ou n'entres-tu pas?*

III.

Das ausrufungszeichen — *Le point d'exclamation, le point d'admiration, le point exclamatif, le point admiratif; la note, le signe d'exclamation etc.* (!).

Engl. *(note of) exclamation* (oder *admiration*), *exclamation point.*

a) Das ausrufungszeichen steht hinter vollständigen oder unvollständigen (elliptischen) ausrufe-, befehls- oder wunschsätzen jeder art.

b) Das ausrufungszeichen steht hinter alleinstehenden interjektionen oder anderen wörtern und wortverbindungen, die als solche gebraucht werden.

Vereinzelt kommt in diesem falle auch ein komma vor.

c) Das ausrufungszeichen steht bisweilen hinter der anrede, wenn diese den satz beginnt. Meistens steht ein komma.

Anmerkung 1. Steht das ausrufungszeichen am ende eines satzganzen, so fährt man gross fort, sonst wie es die wortart verlangt.

Anmerkung 2. Hinter briefanreden steht im französischen stets ein komma. Man fährt mit einem grossen anfangsbuchstaben fort.

Anmerkung 3. Das ausrufungszeichen am ende eines satzganzen kann durch einen gedankenstrich oder gedankenpunkte verstärkt werden.

Anmerkung 4. Sind mehrere interjektionen, ausrufe oder ausrufesätze zu einem ganzen verbunden, so werden sie gewöhnlich durch ein komma getrennt, während das ausrufungszeichen nur am schlusse steht.

Anmerkung 5. Die interjektion *ô* (*oh*) verlangt kein ausrufungszeichen oder komma, wenn sie mit dem folgenden substantiv fest verbunden ist.

Beispiele.

a) *Combien de malheurs les folles dépenses de ce prince n'ont-elles pas coûtés à la nation française! — Quels dangers l'Autriche n'a-t-elle pas courus après la mort de Charles VI! — Ah! que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela! — Nous nous attachons à l'âme! à l'idéal! — Ah! que cela est beau! — Les officiers criaient: «Couchez-vous!...» mais personne ne voulait obéir. — Vive le roi! — Périsse le Troyen, auteur de nos alarmes! — Nous inutiles! Nous oisifs!... Allons donc!... nous animons la circulation de l'argent...*

Manger l'herbe d'autrui! quel crime abominable! rien que la mort n'était capable d'expier son forfait. — Un drapeau noir! ah! grands dieux, je frémis! Quoi! lui, mourir! ô gloire!

quel veuvage! Autour de moi pleurent ses ennemis. — L'attaque des gens de pied et de cheval recommença de près, aux cris de Notre Dame! Dieu aide! Dieu aide! — Rien que cela! se dit Paul. — Prêt à déjeuner! répéta le peintre avec étonnement. — Que diable! toujours de l'argent! il semble qu'ils n'aient autre chose à dire: de l'argent, de l'argent, de l'argent! Ah! ils n'ont que ce mot à la bouche, de l'argent! toujours parler d'argent! — Enfin le voilà debout! s'écria Paul; ce cher Edmond! Quel bonheur de le trouver rétabli!

Vive Dieu! voilà qui est curieux, s'écria-t-il; le chevalier transformé en marchand de macouba! Et combien demandez-vous, mon cher?

— *Un frédéric, monsieur le baron.*

— *Un frédéric! mais c'est de l'usure.*

— *C'est de la spéculation.*

— *Quoi! pour une prise de tabac!*

— *Qu'importe l'objet!* —

Un château! répéta l'étranger, qui devint attentif. — Dieu! quand j'y pense encore. — Beaucoup de chance! répliqua-t-il. — Français, imaginez un peu! chez nos plus mortels ennemis, seuls, égarés, si loin de tout secours humain! — Qu'on ne croie pas connaître les poètes par les traductions! — Quoi de plus insensé que de dire aux hommes: Croyez ou mourez!

b) *Bah! il y a un mot difficile? — Oh! elle a raison, s'écria-t-il. — 'Eh bien! continuons, monsieur! — Ah! la maligne! murmura Guiraudet. — Un instant! un instant, mademoiselle! — Fi donc! s'écria le capitaine, mauvaise habitude! — Comment! vous mettez votre argent entre des mains étrangères. — Hein! Comment? Plaît-il? — Eh! quoi! monsieur ... malgré notre amour, malgré ce que vous m'avez confié! — Mais si fait! — Parfaitement! je la connais ... comme si ... enfin! je la connais. — Eh bien! je ferai des affaires avec Mercadet. — Chut! le beau-père! s'écria-t-il. — Ah! quel bonheur! Laissez-moi lui parler. — Ah! pardon, ajouta-t-il. — Mon Dieu! interrompit-il. — Dieu! quand j'y pense encore. — Ah! quelle reconnaissance nous vous devons! —*

La justice! ah! vous avez raison. — Il poussa un han! terrible. — Hé! hé! Allons! va-t'en! ... — Au souffle puissant des triumvirs (Gambetta, Jules Favre, Thiers), prrrt! les plumes

de coq s'envolèrent. — Je vins jusqu'à la porte d'argent du purgatoire. «Pan! pan!» «Qui frappe?» me fait une voix rauque et dolente. — Hélas! Je le plains. — Oh! quand ceux qu'elle aime souffrent, elle a du courage comme un lion. — Eh bien! ce condamné devient roi un jour. — Eh bien! chargez-vous-en! — Eh bien, madame, il a refusé. Comment! il refuse! — De grâce! ne m'attendez pas. — Miséricorde! personne ici? Jésus! Marie! Joseph! personne de Cucuguan en purgatoire! — Aï! aï! aï! est-il possible? . . . Aï! pauvres nous! comment irai-je en paradis? — Tiens! c'est vous, mon brave monsieur Martin. — Tenez, chaussez vite ces sandales, car les chemins ne sont pas beaux. — Bon! je viens avec vous. — Silence! En êtes-vous bien sûr? — Par exemple! voilà qui est bien singulier. — Tope! — ahi! — hélas! — ouf! — fi! fi donc! pouah! zest! — ouais! — sus! — hé! hem! — ça! ça! — holà! — chut! — st! — en avant! — en arrière! — silence! paix! — parbleu, morbleu! — or ça! — diable (diantre)! — courage! — halte! — gare! — tout beau! — bis! — peste! — ha, ha, ha, hi, hi, hi! (lachen). — *clic-clac! flic-flac!* (peitschenknall). — *cric-crac* (knack, ritschratsch!). — *drelin!* (kling, kling!) — *glou, glou!* (gluck, gluck!). — *pif, paf! — rataplan, rataplan!* (trommelschlag). — *Brr .... quel brouillard! — Sous ses doigts, le pouls de l'enfant battait ses pulsations légères, oh! si légères, qu'il avait peine à les percevoir. — Oh! braves gens de mer! Oh! noble Bretagne! — Zut! Laisse-moi dormir. — Tonnerre! ça y est! je les tiens, rugit-il. — Sapristi! il fallait trouver un moyen!*

c) *Père! Je ne suis pas aussi sotte que tu le crois, et si tu veux me donner des conseils, j'apprendrai plus vite. — Mademoiselle! répondit Gérard profondément ému, j'accepte et je vous remercie de toute mon âme. — Monsieur! c'est passer toutes les bornes. — Caporal! Où se trouve le sergent Dufay?*

Mon brave monsieur Martin, ce n'est pas votre faute, après tout. — Père, c'est mon tour maintenant. — Beau saint Pierre, vous qui tenez le grand livre et la clef, pourriez-vous me dire, combien vous avez de Cucugnanais en paradis? — Mes frères, commença-t-il son sermon, l'autre nuit je me suis trouvé à la porte du paradis. — Parisiens, prêtez l'oreille.

ANMERKUNG 2.

Monsieur,

En réponse à votre Carte-postale nous vous informons, etc. etc. —

Madame,

Excusez-moi de ne vous avoir pas répondu de suite.

Mon cher ami,

Ce sera avec un vif plaisir que je me rendrai à votre aimable invitation pour jeudi prochain, etc. etc.

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de demander à Votre Excellence la faveur d'une audience de quelques instants, etc. etc.

ANMERKUNG 3. *Alors une voix s'élevait, grave et fière, dominant la fusillade, les râles, les jurons des blessés: «Au drapeau, mes enfants, au drapeau!...»* —

ANMERKUNG 4. *Eh, eh! qu'avez vous donc? — Ho, ho! vous ne prendrez pas cela. — Ah, ah! jeunesse, jeunesse! que votre âge est à plaindre! — O Philippe, ô mon maître, ô mon roi! Je te pardonne en vain. - Ha, ha! monsieur est Persan? comment peut-on être Persan! — Aïe, aïe! à l'aide! s'écria le voleur. — Quelle fraicheur, quel calme, quelle solitude, et en même temps quel beau jour! — Que de folies, que de joies dans nos petites réunions de l'hiver passé! — Vous allez partir, quel malheur que je ne puis vous accompagner! — Que de souffrances notre pays a-t-il souffertes dans une année, que de braves hommes ont péri! — Oh! si l'Esprit divin, l'Esprit de force et de vérité, avait enrichi mon discours de ces images vives et naturelles qui représentent la vertu et qui la persuadent tout ensemble, de combien de nobles idées remplirais-je vos esprits, et quelle impression ferait sur vos cœurs le récit de tant d'actions édifiantes et glorieuses.* —

ANMERKUNG 5. *O grand Dieu! où sont-ils donc? O prestige d'amour! ô délire sublime! ô l'amour d'une mère! La frayeur t'accable, la frayeur te ranime. — Tout à coup, ô terreur! un formidable accent perce la profondeur du bois retentissant. — Entendez, ô grands de la terre; instruisez-vous, arbitres du monde!*

IV.

DAS KOLON — *LES DEUX(-)POINTS*; auch *LE DEUX-POINTS* (:).

Gr. *κῶλον*. Lat. *colon, colum, i, n.*, ein glied des körpers, fuss, bein; ein glied eines verses oder eines satzes.

Engl. *colon*.

Das kolon bezeichnet im französischen eine grössere pause als das semikolon, eine weniger starke als der punkt. Meistens hat es wie im deutschen eine aufschliessende bedeutung.

a) Das kolon steht vor der direkten rede oder wörtlichen zitaten. In diesem falle folgen häufig anführungsstriche darauf.

b) Das kolon steht häufig zwischen zwei unverbundenen hauptsätzen, von denen der zweite eine erklärung oder ergänzung des ersten ist.

c) Das kolon steht vor aufzählungen; wenn diese dem zusammenfassenden satz voraufgehen, hinterdrein.

BEISPIELE.

a) *Lorsque Malesherbes entra dans la chambre, Louis XVI alla vers lui, le serra dans ses bras, et les yeux humides, il lui dit: Votre sacrifice est d'autant plus généreux, que vous exposez votre vie, et que vous ne sauvez pas la mienne. — Dans une scène très comique du Bourgeois gentilhomme, M. Jourdain dit à sa servante: Si tu ris encore une fois, je jure que je t'appliquerai sur la joue le plus grand soufflet qui se soit jamais donné. — Guillaume se jeta lui-même au-devant des fuyards et leur barra le passage, les menaçant et les frappant de sa lance; puis se découvrant la tête: Me voilà, leur cria-t-il, regardez-moi, je vis encore et vaincrai, avec l'aide de Dieu. — Sa femme répondit: Oui. — Qui est le grand homme qui a dit: Il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger? — Le baron dit en souriant: «Un joli endroit, messieurs, un joli endroit, et une belle journée.» — Il répondit: «Moi aussi, je suis de l'Argonne, et j'ai vécu longtemps à Clermont.» — Dès les premiers mots, le préfet l'interrompit: «Pardon, général . . . Comment se fait-il qu'à vous vos soldats vous demandent de partir, et qu'à moi ils me demandent de rester? . . . Lisez plutôt.»*

Tiens, à propos de numéros, nous en avons deux! s'écria Nicette: si nous allions gagner le château! — Le président s'adressa au défenseur en ces termes: «Maître Gérard, dès vos premières paroles, je comprenais que j'aurais à vous féliciter; après votre plaidoirie, je sens que je dois féliciter le barreau tout entier, car vous serez l'honneur de la corporation.» — Voici ce dont il s'agit: Mon père s'est engagé depuis longtemps à faire une traduction des Odes d'Horace, et le terme fixé arrivera bientôt. — On criait de tous côtés: «Enlevons-le! . . . Qu'on le fusille! . . .»

b). *Le lendemain on frappa à sa porte; il se réveilla en sursaut, croyant le feu dans la maison: c'était M. Dubois qui venait lui demander s'il était prêt à déjeuner. — Le jour commençait à tomber, lorsqu'ils aperçurent l'habitation du capitaine Dubois: c'était un vieux château récemment réparé, à l'aspect duquel le jeune peintre jeta un cri d'horreur. — La porte était gardée par un énorme chien à la chaîne qui voulut s'élancer sur elle; la jeune fille se jeta de côté avec un cri; mais une voix qui se fit entendre sur le perron apaisa tout à coup le dogue irrité: c'était celle du capitaine lui-même, qui avait aperçu ses hôtes et venait à leur rencontre. — Mon jeune homme ne se fit pas prier: nous voilà mangeant et buvant, lui du moins. — L'empereur aurait encore voulu que la diète conférât à son fils le titre de roi des Romains. Les électeurs trouvaient déjà la nouvelle maison d'Autriche trop puissante: ils refusèrent. — Ceux auxquels il s'adressait se contentèrent de rendre le salut, mais sans répondre: l'Allemand ne parut point découragé par ce silence. — L'homme crut que la poule avait dans son corps un trésor: Il la tua, l'ouvrit et la trouva semblable aux autres poules. — On apporte à manger: on sert un déjeuner fort propre, fort bon, je vous assure. — Quand les Lacédémoniens eurent brisé leurs piques à force de tuer, ils continuèrent à combattre avec l'épée. Enfin Léonidas tomba. Un combat furieux s'engagea sur son corps: quatre fois les Grecs repoussèrent l'ennemi. — La mort ne surprend point le sage: il est toujours prêt à partir. — Vous connaissez le sujet et le plan de la vingt-quatrième ode: Horace veut prouver que les richesses corrompent l'homme sans le rendre heureux. — Oh! permettez-moi de travailler, sans quoi je vous mépriserais: un homme qui ne fait rien ne vaut pas le chien qui court les rues. La vie des États est comme celle des hommes: ceux-ci ont le droit de tuer dans le cas de légitime défense; ceux-là ont le droit de faire la guerre pour leur propre conservation. — Quand ils eurent perdu leurs rangs les clôtures des redoutes furent enfoncées; cavaliers et fantassins y pénétrèrent: mais le combat fut encore vif, pêle-mêle et corps à corps.*

c) *La souveraineté de l'État est représentée par trois pouvoirs: la chambre des députés, le sénat, le président de la République. — L'abbé Moulin, orateur lourd et filandreux, fut*

tout de suite éloigné de la chaire, et les corvées pénibles l'accablèrent: catéchismes, convois funèbres, messes matinales ou très tardives. — On demande quatre choses à une femme: que la vertu habite dans son cœur, que la modestie brille sur son front, que la douceur découle de ses lèvres et que le travail occupe ses mains. Le jeûne, la prière, la méditation, le silence de la solitude: voilà ce qui exalta son imagination. — Du pain, de la viande, des fruits, du lait, de l'eau fraîche: c'est une saine nourriture. — Vous verrez dans une seule vie toutes les extrémités des choses humaines: la félicité sans bornes aussi bien que les misères, une longue et paisible jouissance d'une des plus nobles couronnes de l'univers, tout ce que peuvent donner de plus glorieux la naissance et la grandeur accumulées sur une tête qui ensuite est exposé à tous les outrages de la fortune; la bonne cause d'abord suivie de bons succès, et, depuis, des retours soudains, des changements inouïs; la rébellion longtemps retenue, à la fin tout à fait maîtresse; nul frein à la licence: les lois abolies, la majesté violée par des attentats jusqu'alors inconnus, l'usurpation et la tyrannie, sous le nom de liberté, une reine fugitive qui ne trouve aucune retraite dans trois royaumes, et pour qui sa propre patrie n'est plus qu'un triste lieu d'exil; neuf voyages sur mer, entrepris par une princesse, malgré les tempêtes; l'Océan étonné de se voir traversé tant de fois en des appareils si divers, et pour des causes si différentes; un trône indignement renversé et miraculeusement rétabli: voilà les enseignements que Dieu donne aux rois.

(Fortsetzung folgt.)

Wismar i. M. O. Glöde.

BERICHTE.

LES LANGUES VIVANTES EN FRANCE

3ème PARTIE

Les Grandes Écoles et les Cours Pratiques

L'École Normale Supérieure prépare les étudiants à tous les examens de Science et d'Agrégation es Lettres et es Sciences, sauf à ceux de Langues Vivantes. Depuis 1892 seulement, la suppression de la version latine au concours d'entrée, section des sciences, a permis aux élèves des classes de français des Lycées de se présenter à Normale. L'épreuve de langue vivante étant absolument facultative, les «Normaliens» n'ont qu'un intérêt tout personnel à étudier l'allemand ou l'anglais ou tout autre langue moderne.

Il n'en est pas de même des Polytechniciens, futurs ingénieurs de l'État, ou officiers d'Artillerie ou du Génie, qui continuent à l'École l'étude sérieuse de l'allemand.

Les élèves de «Mathématiques Spéciales» des Lycées, (classe de sciences destinée aux élèves déjà bacheliers), étudient particulièrement l'allemand pendant deux heures par semaine, cette langue étant seule exigée au concours d'admission à l'École Polytechnique et à celui pour St-Cyr. Le premier comprend un examen écrit, qui est éliminatoire: les candidats qui connaissent suffisamment une langue vivante autre que l'allemand sont admis, s'ils le demandent, à faire dans cette langue un thème sans dictionnaire, qui leur donne un avantage de un à cinq points. Il n'y a d'épreuve d'allemand ni à l'écrit, ni à l'examen oral du premier degré, mais à l'oral du second degré le candidat doit expliquer un texte à livre ouvert et répondre en allemand aux questions de grammaire on de littérature adressées dans cette langue par l'examinateur. Cette épreuve a le coefficient cinq, ce qui porte à 105 points sur un maximum de 1655 la valeur des langues étrangères dans ce concours, pour lequel on n'exige aucune connaissance du latin.

Il est curieux de remarquer que l'École Navale seule porte encore une épreuve de latin à l'examen oral d'admission, fermant ainsi ses portes aux élèves de l'Enseignement Secondaire Moderne. Il semble cependant

que dans la marine, plus que dans tout autre profession, la longue étude de deux langues vivantes pendant tout le cours des études du Lycée ne soit pas un avantage à dédaigner. On a, du reste, si bien compris l'importance de ces langues pour les officiers de marine, qu'on a donné dans les compositions écrites du concours d'entrée à «Navale», le coefficient 4 au thème anglais, ajoutant 20 points pour une version allemande facultative: soit 100 points sur 600; et le coefficient 5 sur 70 à l'épreuve orale d'anglais. En tout deux cents points pour les langues vivantes sur un maximum de deux mille.

Nous remarquerons pourtant que cette École, dont tous les membres sont appelés à aller quelque jour aux colonies et à l'étranger, et à avoir à se servir journellement de langues étrangères, donne à celles-ci, dans son concours d'admission, une part moins grande que ne le fait l'École Spéciale Militaire de St-Cyr. Celle-ci, en effet, attribue aux langues vivantes un maximum de 480 points sur un total de 4100. Elle exige des candidats, à l'Écrit, non seulement un thème allemand, mais une version; leur fait passer, ou cours d'un premier examen oral éliminatoire, une sérieuse épreuve d'allemand, et donne, dans un second examen oral, le coefficient 2 à une épreuve facultative d'anglais. Nous reviendrons ci-après sur la question particulière de St-Cyr.

Si nous passons maintenant à l'*École Centrale des Arts et Manufactures*, spécialement destinée à former des ingénieurs civils, nous voyons les langues vivantes, qui autrefois ne tenaient aucune place dans l'admission, donner lieu à des épreuves, facultatives il est vrai, mais n'en donnant pas moins un avantage de points aux candidats qui s'y soumettent.

L'*Institut Agronomique*, dont le rôle principal est de former pour la France et ses colonies des professeurs d'Agriculture, n'a point jugé utile de s'occuper de langues étrangères. Il n'en est naturellement pas ainsi de l'*École des Hautes Études Commercielles*, la plupart des grands négociants étant appelés à avoir des relations avec l'étranger. Chaque candidat se présentant à cette école devra écrire, en deux heures, une composition de langue vivante et, à l'oral, sera tenu d'expliquer un texte et de soutenir une conversation en allemand, en anglais ou en espagnol. Ces deux épreuves ont un maximum de 120 points sur un total de 600. Les candidats admis reçoivent pendant deux ans une sérieuse instruction en deux langues: l'étude de l'anglais ou de l'allemand est obligatoire; les élèves peuvent ensuite choisir entre l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

Dans toutes ces Grandes Ecoles, comme dans les Lycées, on ne comprenait pas autrefois l'importance de l'étude des langues vivantes, ou on les enseignait peu et mal. On accuse encore volontiers «St-Cyr» et «Navale» de donner à la France des officiers ne sachant pas un mot d'allemand ou d'anglais. Ceci est fort exagéré, sinon absolument inexact: il y a, il est vrai, encore beaucoup à faire pour obtenir des résultats véritablement satisfaisants; mais une réorganisation de l'Instruction n'est

point chose faite en un jour. Pour juger des progrès accomplis, on peut prendre comme type l'*École Militaire de St-Cyr.*

La connaissance des langues vivantes a, pour tout officier, une double utilité: elle lui permet, pendant les périodes de paix, de lire les ouvrages techniques publiés par ses collègues étrangers; de suivre au jour le jour les progrès scientifiques des autres peuples, et de faire profiter son pays non seulement des découvertes et des idées des nations voisines, mais encore de celles que peut lui suggérer cette étude plus étendue de l'art militaire. En temps de guerre, savoir la langue de ses ennemis est une question d'importance capitale, puisque alors seulement l'officier peut lire les lettres et journaux saisis, interroger les prisonniers et les paysans, et ainsi se tenir au courant de la marche des ennemis et des ressources du pays.

De là un double enseignement s'impose: le militaire doit connaître les termes techniques de son métier en langue étrangère, et le langage usuel qui lui facilitera toutes relations. Il doit pouvoir s'assimiler sans peine les explications arides d'un traité militaire, mais comme, par sa profession même de soldat, ceci n'est, en somme, qu'une préparation à la guerre, il doit surtout parler distinctement et couramment en langue étrangère, et comprendre sans aucune peine une conversation rapide d'étrangers.

Or, autrefois, il n'y avait, à *St-Cyr*, qu'un seul professeur d'allemand, et tous les élèves d'une même promotion, c'est-à-dire plus de 300 jeunes gens, recevaient à la fois son instruction. En face d'un public aussi nombreux, il ne pouvait naturellement pas être question d'instruction pratique. Le professeur expliquait un auteur, tâchait de se mettre à la portée de la moyenne de sa classe; puis, dans l'intervalle des leçons, un répétiteur interrogeait les élèves. Le résultat de cette instruction était évidemment à peu près nul.

En 1860 le nombre des professeurs fut triplé, mais le système resta le même, les classes étant encore trop nombreuses pour permettre beaucoup de pratique. En 1870, il fallut s'apercevoir que les anciens St Cyriens étaient absolument incapables de comprendre et de parler l'allemand, non par leur faute, mais par suite de l'organisation défectueuse de leur enseignement.

Aujourd'hui, six professeurs s'attachent à donner aux futurs officiers une instruction allemande aussi pratique que possible. Ils les exercent constamment aux conversations dont la nécessité se fait le plus souvent sentir en campagne, et leur font étudier avec soin un excellent manuel spécial de technique militaire, sous forme de dialogues. Pour rendre cette méthode possible, on a partagé chaque promotion en six catégories, non pas arbitrairement, mais selon les notes obtenues par les candidats pour l'allemand au concours d'admission. Les professeurs se trouvent donc en face de classes homogènes, et peuvent proportionner leurs leçons à la force de leurs élèves. Parmi ceux-ci, il y en a un certain nombre

qui arrivent à St-Cyr parlant déjà couramment allemand. Ce nombre augmente chaque année: l'utilité des langues vivantes est aujourd'hui chose reconnue en France. Bien des chefs de famille s'imposent de lourds sacrifices pour que leurs enfants apprennent, tout petits, avec une institutrice ou une bonne, à parler allemand ou anglais; ou bien, plus tard pour les envoyer passer leurs vacances en Allemagne ou en Angleterre.

Si tous les élèves de St-Cyr ne peuvent pas bien parler allemand, on peut dire du moins que la majorité des St-Cyriens sortent aujourd'hui de l'École capables de se tirer d'affaire passablement en Allemagne. Un grand pas en avant a donc été fait, et cette constatation peut s'appliquer à la plupart des grandes Écoles de France aussi bien qu'à St-Cyr.

Les Cours Pratiques de Langues Vivantes a Paris.

Il y a naturellement toute une classe de Français, et c'est de beaucoup la plus nombreuse, qui ne peut pas profiter des cours de langues vivantes des Facultés ou des Lycées. Or la facilité des communications amenant chaque jour davantage de voyageurs étrangers à Paris, le nombre des patrons désireux que leurs employés, ou même quelques uns de leurs ouvriers, puissent parler une langue vivante, s'accroît constamment.

On a songé à satisfaire ce besoin nouveau; la Société de Propagation des Langues Étrangères et la Société Philotechnique se sont mises courageusement à l'œuvre. La première a fondé des séances de conversation: tous les dimanches a lieu, soit en anglais, soit en allemand, une séance qui commence par une conférence faite dans une de ces deux langues. Puis on entame une conversation sur un sujet donné d'avance, soit littéraire, soit pratique. Le grand danger d'un pareil essai était que le directeur n'obtienne pas du public des réponses assez rapides pour entretenir une conversation générale animée, et voie par moments régner le silence. On a eu l'heureuse idée d'avoir un «contradicteur», dont le rôle est de faire des objections à ce que disent les membres présents, ou le directeur; il entretient ainsi constamment le feu de la conversation. On comprend quelle utilité présente cette occasion précieuse d'entendre parler et de parler soi-même une langue que l'on désire bien savoir. Il n'y a guère qu'une objection à faire à ces séances, objection qui est une louange, puisque c'est le regret que ces réunions si utiles ne soient pas plus nombreuses. Une fois tous les quinze jours ne donne évidemment pas une pratique suffisante d'une langue.

La Société Philotechnique a des réunions plus nombreuses, mais ce sont de véritables cours, partagés en plusieurs classes, et établis dans divers quartiers de Paris. Les élèves reçoivent généralement deux heures de leçons par semaine, leçons donnés par d'excellents professeurs qui se mettent gracieusement au service de l'Association. Les cours sont les uns mixtes, les autres à sexes séparés, soit pour les adultes, soit pour les enfants. On s'y attache, tout en enseignant la théorie indispensable, à

donner aux élèves une instruction aussi pratique que possible. Le nombre et l'assiduité des auditeurs prouvent assez l'utilité de l'œuvre entreprise.

Une création toute récente vient de s'ajouter aux efforts déjà faits: c'est l'École de Langues Vivantes. Celle-ci, subventionnée par la ville de Paris, à été installée pour l'application de la Méthode Gouin. On ne peut pas juger encore d'une façon complète les résultats de cette création, qui n'a pas encore pris une grande extension à Paris. Mais le fait même d'avoir fondé cette école prouve combien ou se préoccupe actuellement de faciliter à tous l'étude des langues. Une nouvelle idée a même été avancée: lorsqu'un peuple connaît la langue, la littérature, les mœurs d'un autre peuple, les relations amicales de ces deux nations sont reserrées et facilitées. C'est cette idée qui a amené la fondation à Paris de la Franco-English Guild qui tâche de faire connaître l'Angleterre aux Français.

De toutes parts, dans l'Enseignement Public comme dans l'Enseignement Secondaire ou l'Enseignement Supérieur, la question des langues vivantes est donc à l'ordre du jour. On tâtonne encore, on fait souvent des essais malheureux, mais la France a conscience qu'aujourd'hui plus que jamais les peuples veulent se connaître et ... se parler.

Paris. A. TWIGHT.

LATEINISCHER ANFANGSUNTERRICHT IN SEXTA NACH DER NEUEN METHODE.

Dass in den *N. Spr.* vom lateinischen die rede sein soll, wird sich hoffentlich durch die folgenden zeilen rechtfertigen. Der unterricht in den neueren sprachen hat sich seit kurzem von der in den alten sprachen üblichen methode glücklich frei gemacht, nachdem den lehrern klar geworden war, dass damit nur dürftiges erreicht wurde. *Their confidence in the classical and so-called scientific method has been shaken so much the more, as they know that the value of this method, even applied only to dead languages, is not beyond doubt and has often enough been contested by able teachers of Latin and Greek* (Rambeau in den *N. Spr.* II, p. 51). Es lag da wohl nahe, mit der reformmethode auch einmal einen versuch im unterricht in den klassischen sprachen zu machen. Zwar sind besserungsvorschläge nebst praktischer anwendung schon früher von Perthes gemacht worden, allein dieser konnte sich doch noch nicht ganz vom alten lossagen. Auch er glaubt nicht ohne einzelsätze auskommen zu können; erst später treten bei ihm dann vereinzelt kleine zusammenhängende stücke auf, die aber nur zur zusammenfassung und vertiefung des gelernten dienen. Auf anregung meines direktors, herrn dr. Paulus, habe ich nun am hiesigen kgl. gymnasium seit ostern 1893 den versuch gemacht, den lateinischen unterricht von beginn an in genauer anlehnung an die im neusprachlichen unterricht befolgte neuere methode zu erteilen. Eine erleichterung gegenüber dem anfang in den modernen sprachen ergibt sich aus dem umstand, dass die aussprache keine wesentlichen

schwierigkeiten bietet; doch wurde auf die orthoepie besondere sorgfalt verwandt, wodurch gleichgiltigkeit gegen den fremden laut vermieden wird, welche beim späteren beginn einer neueren sprache so sehr hinderlich zu werden pflegt. Grössere schwierigkeit ist andererseits durch den flexionsreichtum des lateinischen bedingt.

Als hauptgesichtspunkte bei der neuen art der unterweisung im lateinischen wurden aufgestellt: gleich von vornherein beginn mit zusammenhängenden stücken, induktiver betrieb der grammatik, lateinsprechen. Nicht grammatische regeln und paradigmen werden mehr gelernt und durch übersetzen von einzelsätzen geübt, sondern der schüler wird durch zusammenhängende texte in die sprache selbst eingeführt. Aus diesem lebendigen sprachschatze wird die grammatik, mit strenger beschränkung auf das notwendige (dies ganz im einklange mit den lehrplänen von 1891), induktiv abgeleitet. Was das lateinsprechen betrifft, so scheint es auf den ersten blick nicht von solcher wichtigkeit zu sein, wie bei lebenden sprachen; doch aber hat es seine grosse bedeutung. Es fördert am besten die ausdrucksfähigkeit in der sprache, mag es auch eine tote sein, und ersetzt in vorzüglicher weise das übersetzen aus dem deutschen, dessen unfruchtbarkeit auf der unterstufe ja nachgewiesen ist. Dazu wird das interesse der schüler, das schon durch das zusammenhängende stück bei weitem mehr, als dies bei einzelsätzen je möglich sein wird, von vornherein rege geworden ist, durch lateinische beantwortung lateinischer fragen in hohem grade in anspruch genommen. Auf die art der fragen und antworten komme ich nachher noch zurück.

Da von den vorhandenen lehrbüchern zu meinem zwecke keines zu gebrauchen war, so habe ich mir selbst, z. t. natürlich mit benutzung des vorhandenen guten, lesestücke zusammengestellt, die dann im laufe des unterrichts geringfügige änderungen erfahren haben. Mit dem anschreiben an die tafel und dem abschreiben durch die schüler, das für die erste zeit ja sehr nötig ist, wurde immerhin viel zeit verloren, die auch noch anderweitig hätte ausgenützt werden können.

Als erstes stück wurde eine kleine fabel genommen: *Vulpes spectavit uvam, quae in alta vinea erat. Lupus, qui eadem via migravit, interrogavit: »Quid spectas?« Vulpes dixit: »Specto uvam, sed nondum matura est; acerbam uvam nolo.«* Der lehrer spricht vor: *Vulpes spectavit uvam;* mehrere schüler, auch die ganze klasse, sprechen dies nach; dann übersetzt der lehrer: »Ein fuchs betrachtete eine traube« und schreibt das lateinische an die tafel. Darauf übersetzen die schüler nochmals, wobei auf das betreffende lateinische wort gezeigt wird. Ebenso geschieht es mit dem relativsatze, und in dieser weise wird weiter verfahren. Gleich bei dem ersten sätzchen ergibt sich, dass im lateinischen abweichend vom deutschen der artikel fehlt. Es werden nun hieran die begriffe der kasus und die grundlagen des konstruirens entwickelt, wobei stets von dem verbum, dem prädikat, ausgegangen und der schüler zu selbständigem fragen (wer erblickt die traube? Wen oder was erblickt der fuchs u. s. w.)

angeleitet wird. So werden nominativus, akkusativus und ablativus singularis der *a*-deklination gelernt. Da der ablativus, welcher sonst schwierigkeiten zu machen pflegt, zuerst mit der präposition *in* auftritt, so ist er dem anfänger leichter verständlich. Das genus der substantiva bleibt hier noch unberücksichtigt. Dazu kommen die verbalformen: *specto, spectas, spectavit.* Aus den entsprechenden formen *migravit, interrogavit* lernt der schüler *t* als endung der 3. person erkennen. Wörter wie *vulpes*, *dixit*, *nolo*, die nicht gut zu vermeiden waren, werden als vokabeln gelernt. Für die grammatischen formen, deklination und konjugation, legen sich die schüler nach anleitung des lehrers tabellen an, in welche die einzelnen formen bei ihrem jedesmaligen vorkommen eingetragen, weniger häufig vorkommende nachträglich ergänzt werden. Ebenso werden die wörter, eingeteilt nach verben, substantiven, adjektiven, in ein besonderes heft eingeschrieben. Nun stellt der lehrer, anfangs natürlich in wörtlichem anschluss an den text, lateinische fragen, welche von den schülern, zunächst wieder genau mit den worten des stückes, lateinisch beantwortet werden, z. b. *Quis spectavit uvam?* (Dazu die erklärung: *Quis* heisst »wer«; ebenso nachher.) Antwort: *Vulpes spectavit uvam. — Quid spectavit vulpes? — Ubi erat uva?* u. s. w. Auf diese weise werden zugleich die fragewörter spielend erlernt. Nach beendigung der ersten fabel wird dieselbe so umgewandelt, dass die formen von *uva* in den pluralis gesetzt werden. So ist denn das meiste der *a*-deklination jetzt dagewesen. In den folgenden stücken, auf deren wiedergabe ich hier verzichten kann, kommen die übrigen kasus der *a*-deklination (mit vorläufigem ausschluss des vokativus, der erst im 7. stücke eintritt) und weitere einfache formen der *a*-konjugation vor. Daran schliesst sich die *o*-deklination, bei der der schüler auf die gleichmässige endung *m* des akk. sing. und *s* des akk. plur. aufmerksam wird und bemerkt, dass der ablativus der vokalischen deklinationen auf den deklinationsvokal, nach dem die benennung stattfindet, endigt. Die lateinischen fragen und antworten werden fleissig betrieben und gestalten sich nach und nach freier, wobei auf formen und wortschatz der früheren stücke zurückgegriffen und so beständig wiederholt wird. Es schliessen sich dann umarbeitungen an: statt des sing. wird der plur. gesetzt, statt des perfektums das präsens u. dergl.

Am schluss des sommertertials (14. august) waren vierzehn lateinische stücke, die allmählich umfangreicher wurden, durchgenommen, und zwar fabeln, stücke aus der mythologie und sagengeschichte und zwei aus der geschichte der griechen und Alexanders des grossen. Von grammatischem stoff hatten die schüler die *a*-, die *o*- und die konsonantische deklination und das aktivum der *a*- und *e*-konjugation erlernt, dazu einen grossen teil der pronomina und präpositionen. Als häusliche arbeiten wurden die reinschriften der an die tafel geschriebenen texte gegeben; als klassenarbeiten wurden, wie im mündlichen, lateinische fragen lateinisch beantwortet, aber noch keine schriftlichen übersetzungen aus dem deutschen

ins lateinische gemacht. Später wurden auch einige freien wiedergaben angefertigt; so waren die schüler schon im anfange des zweiten tertials im stande, in lateinischer sprache eine übersicht über die hauptgottheiten und deren zusammenhang und verehrung zu geben. Im zweiten tertial (bis weihnachten) wurden die *u*- und *e*-deklination, sowie das übrige der konjugationen, aber nur das aktivum, an der hand der texte gelernt, wobei das induktive verfahren dasselbe blieb. Im dritten tertial folgte das passivum und die zahlwörter, von denen schon viele gelegentlich dagewesen waren, und die regelmässige komparation der adjektiva. Im ganzen wurden in dem jahre 35 zum teil recht umfangreiche stücke durchgenommen. Der vokabelschatz betrug etwa tausend wörter.

Was nun die am schlusse des schuljahres festzustellende summe von grammatischen kenntnissen und die sicherheit in den formen betrifft, so war dieselbe mindestens ebenso gross, wie bei dem früheren verfahren, nach welchem ich mehrere jahre hindurch latein in sexta unterrichtet habe, während die jetzigen schüler in der kenntnis des satzbaues und der fähigkeit, einen lateinischen text zu verstehen, den früheren weit überlegen waren und zudem sich eine recht tüchtige bekanntschaft mit mythologie und sagengeschichte erworben hatten. Zum schluss liess ich als probe einen im anschluss an die lesestücke frei ausgearbeiteten text, den ich deutsch diktirte, in der klasse lateinisch niederschreiben; die resultate waren durchweg befriedigend, viele arbeiten sogar fehlerlos. Ich darf wohl hinzufügen, dass die schüler, obwohl sich darunter einige recht schwach beanlagte befanden, alle versetzt werden konnten. Übrigens braucht nicht verschwiegen zu werden, dass bei einer revision die neue methode den beifall des königlichen provinzial-schulrates gefunden hat. Jetzt wird, da ich die klasse weiter führe, der lateinische unterricht in sexta nach derselben art von oberlehrer Steyer gegeben; dieser erteilt jetzt auch in untertertia das griechische nach derselben methode, so dass volle einheitlichkeit im anfangsunterricht in den sprachen erreicht wird.

Wenn ich auch keinen erschöpfenden »lehrgang« gegeben habe, so werden doch die fachgenossen hoffentlich die überzeugung bekommen haben, dass sich die reformmethode auch auf das lateinische mit erfolg anwenden lässt und dabei der unterricht für schüler und lehrer sich viel anregender und fruchtbringender gestaltet, als das regellernen und übersetzen aus dem deutschen ins lateinische. Freilich werden sich die meisten »klassischen« philologen recht sehr dagegen wehren.

Weilburg. Dr. A. Gundlach.

BESPRECHUNGEN.

O. Schirner, rektor in Rheda, *Die anwendung der heuristischen lehrmethode beim fremdsprachlichen unterricht.* 20 s. 8°. Im selbstverlage des verfassers 1892. Preis 30 pf.

Si tacuisses,
Philosophus mansisses!

Der titel des schriftchens ist vielversprechend, aber leider werden die erwartungen des lesers schnöde getäuscht. Anstatt neue belehrung über die art der anwendung der heuristischen methode zu finden, muss sich der leser mit einer durchaus unklaren, jeder wahren sachkenntnis entbehrenden, dabei aber in selbstbewusstem, sieghaftem tone gehaltenen darlegung von dingen bescheiden, die jedem fachgenossen aus seinen ersten studiensemestern bekannt sind. Dies gibt der herr rektor im »vorwort« allerdings auch zu; ich lasse dasselbe, da es nur wenige zeilen umfasst und zugleich die absicht und schreibweise des verfassers treffend kennzeichnet, *wortgetreu* folgen: »Nicht etwas neues soll dieses schriftchen bringen. Wenn die hochgeehrten fachmänner angeregt werden, sich weiter mit dem gegenstande zu befassen, beispielsweise zum eingehenden studium der schriften von Mager und Raumer, an welche sich namentlich der geschichtliche teil anlehnt, wenn fernstehende daraus entnehmen, dass wie bei allem unterricht auch hierin nicht blinder mechanismus waltet; so ist der zweck erreicht.«

Wenn Schirner mit seinem schriftchen weiter nichts bezweckt, als die fachgenossen »anzuregen» und fernstehende mit einem stück pädagogischer erkenntnis zu beglücken, so hätte er sich die mühe ersparen können: weder die »hochgeehrten fachmänner« noch die »fernstehenden« werden es ihm dank wissen. Mit einem wirren durcheinander von philosophischen gemeinplätzen, die zum eigentlichen gegenstande nur ausnahmsweise in beziehung stehen, mit einem schwall von hochtönenden redensarten und kühnen, stellenweise einander widersprechenden behauptungen, kurzum, mit einer darstellung, die sachlich wie stilistisch einen gleich zerfahrenen und stümperhaften eindruck macht, ist denjenigen, welche sich für unterrichtsmethodik interessiren, nicht gedient. Auf den *inhalt* der schrift näher einzugehen, verlohnt somit nicht der mühe; der verfasser beherrscht eben nicht das thema, welches er sich zur bearbeitung gewählt hat; er würde vielleicht besser daran gethan haben, über einen ihm weniger fern liegenden gegenstand zu schreiben. Dass aber ein »rektor« auch hinsichtlich der *form der darstellung* die kritik zu herbem tadel gradezu herausfordert, das dürfte doch eigentlich nicht vorkommen. Man muss von einem manne, der, wie Schirner, als pädagog, philosoph und schriftsteller hier an die öffentlichkeit tritt, doch wohl erwarten, dass er die sprache und stilistik leidlich beherrscht. Was soll man aber beispielsweise dazu sagen, wenn der herr rektor sein schriftchen mit nachstehendem musterpassus beginnt: »Der schulmässige sprachunterricht

hat als endzweck den schülern sowohl theoretische als auch praktische bildung zu geben. In bezug auf theoretische bildung, der (!) bildung des theoretischen geistes, die des vorstellungsvermögens im gegensatz zum begehrungsvermögen, hat der sprachunterricht bildung zu gewähren, die auf erworbenen kenntnissen beruht und die man wohl schlechthin philomatische bildung nennt. Indem der schüler durch grammatik, onomatik, theorie und geschichte der litteratur kenntnis der sprache und litteratur als solche gewinnt und dadurch kenntnis der betreffenden nationen in der allseitigkeit ihrer existenz bekommt und sein wissen natürlichen, sittlichen und göttlichen (!) inhalts vermehrt, wird er gebildet, sein denken und redenkönnen geübt.« — Eine andere nach inhalt und form gradezu klassische probe bringt s. 10: »Jedes volk stellt sich die dinge und ihre beziehungen auf eine ihm eigene weise vor; so ist zum beispiel schlange das schlingende, *serpens* das kriechende, himmel wie *coelum* das deckende; dagegen gibt *firmamentum* eine andere (!) vorstellung. In bezug auf die beziehung sei erwähnt: *accusativum cum infinitiro,* die ablative und genitive. Jede sprache hat in gewissem sinne seine (!) eigene logik, was besonders sprichwörter (!) beweisen, zum beispiel: *avoir la tête près du bonnet* = kurzangebunden sein. Das sind alles sachen, welche man beim erlernen einer fremden sprache beachten muss. Die heuristische methode beobachtet sie allerdings, heisst doch ihr 4. allgemeiner grundsatz: auf die regeln der allgemeinen mediation und der logik, die wie die methodologie nur teile der heuristik sind, ist zu achten.« Diese beiden wörtlich wiedergegebenen stellen, sowie das oben abgedruckte »vorwort« kennzeichnen den wissenschaftlichen und stilistischen standpunkt des vf. zur genüge. Auch nicht eine seite des schriftchens ist frei von groben verstössen gegen den satzbau, gegen die rechtschreibung und zeichensetzung. Von der unbeholfenen, abgerissenen ausdrucksweise und unlogischen gedankenfolge will ich ganz absehen.

Eine besondere vorliebe bekundet S. für *pp.* am satzende, sowie für fremdwörter und lateinische zitate; er lässt sich keine gelegenheit entgehen, damit zu glänzen, allerdings in einer nur ihm eigenen schreibung, wie z. b. *philomatisch* (s. 5), *prosadie* (6), *hyroglyphen* (10), *dillettanten* (13), *philantropisten* (13), *anahtik* (15), *anahtiker* (18). Aus dem ehrwürdigen *Mager* macht er einen *Mayer* (9), ausserdem erwähnt er einen französischen philosophen *Montaigve* (13), *Melanchtons* grammatik und einen *W. v. Humbold.* Ferner spricht er von *materialem* erfolg (16), von texten »welche einen bemerkenswerten ethischen und *realistischen* wert haben« (19), von dem *zusuchenden* ziele (9, 18), von *gelehrten schulen* (14). Da indes die drucklegung nicht besonders sorgfältig überwacht wurde [*bonnenfranzösich* 9, *Themistokles* 9, *tête* 10, *allmählig* 11, *trotz dem* 12, *obstraktion* 14, *crfolg* 15, *für* 16, *thatschen* (thatsachen) 17], so lassen sich die meisten der unrichtig geschriebenen fremdwörter und namen vielleicht auf rechnung des setzers bringen. In dem satze »die menschheit war in dieser zeit der überlieferung (näml. im mittelalter) *leib- oder geisteigen*«

wird der vf. jedoch die verantwortlichkeit für seine geistvolle, sogar fett gedruckte neubildung selbst übernehmen müssen.

Da der überschuss »teilweise für eine lehrer-witwen- und waisenkasse« bestimmt ist, so würde ich dem schriftchen mit freuden die grösste verbreitung wünschen und dasselbe in anbetracht des guten zweckes gerne empfohlen haben, wenn sich dies nur annähernd mit der gerechtigkeit vereinbaren liesse. Vom rein sachlichen standpunkte betrachtet, ist die schrift gänzlich wertlos.

M.-Gladbach. R. Kron.

G. Weidner, *Englisch als erste fremdsprache der realschule.* Progr. der stiftungsschule von 1815 (realschule) zu Hamburg. 1894. 19 s. 4°.

Die einzige preussische anstalt, die (seit 1889) den fremdsprachlichen unterricht mit englisch beginnt, ist die realschule zu Geestemünde. Im hamburger staat besteht dieselbe einrichtung seit 1891 in der realschule zu Cuxhaven und nunmehr seit ostern d. j. auch in der stiftungsschule von 1815.

Die gründe, die letztere anstalt zu dieser bedeutsamen veränderung geführt haben, werden vom vf., der die realschulen zu Geestemünde und Cuxhaven aus eigener anschauung kennen gelernt und daselbst die besten eindrücke gewonnen hat, in der vorliegenden abhandlung ausführlich erörtert: der pädagogische grundsatz des fortschreitens *vom leichten zum schweren*, gründe *lokaler* art und die eigenartige *organisation* der in frage stehenden anstalt.

Wir wünschen mit dem vf., dass die neue einrichtung der schule zum segen gereichen möge, und hoffen, dass nach einigen jahren über die mit ihr gemachten erfahrungen im anstaltsprogramm berichtet wird.

Altona-Ottensen. Dr. H. Schmidt.

Englisch-deutsches supplement-lexikon als ergänzung zu allen bis jetzt erschienenen englisch-deutschen wörterbüchern etc. Von dr. A. Hoppe, professor. 2. auflage. Erste hälfte der zweiten abteilung: *Close—Do.* Berlin, Langenscheidt. 1893. Lex.-8°. S. 241—368. Preis 4 m.

Von der »zweiten, umgearbeiteten und vermehrten auflage« dieses berühmten werkes erschien die erste der in aussicht gestellten vier abteilungen (*A—Close*) im jahre 1888.[1] Die fortsetzung wurde durch krankheit des verf. verzögert, doch hofft der verleger die weiteren hefte in viel schnellerem tempo liefern zu können. Diese nachricht wird allen fachgenossen sehr erfreulich sein.

Das *Suppl.-lex.* versprach in der 1. auflage (1871) zu geben: 1) wörter und wortverbindungen, welche in unsern engl.-deutschen wbb. gar nicht

[1] S. die besprechung durch F. Beyer, *Phon. Stud.* II, s. 216—18. *D. red.*

oder falsch, oder ungenügend erklärt sind; 2) erklärung englischer zustände und verhältnisse (ich kürze etwas ab — also »realien«); 3) erklärung von personen- und sach-eigennamen, über die man in den gewöhnlichen hilfsmitteln keine auskunft findet. Als massstab für das, was als bekannt anzusehen sei, wurde das wörterbuch von Lucas (1854) genommen. Hiervon ist verf. auch bei der zweiten auflage nicht abgewichen. Zwar ist Lucas nun durch die 4. auflage des Flügel überholt, aber erstens erschien diese erst 1891, und zweitens enthält auch sie noch manches, was Hoppe zu berichtigen für nötig findet oder doch thatsächlich genauer gibt. S. die artikel *condescendence*, *conference*, *congé d'élire*, *consols*, *conundrum*, *conversazione*, *copy of* ... *countenance*, *corbie-*, *Cornish hug*, *cowslip* (hier mögen botaniker entscheiden), *demoralize*; bei *demure* hat Flügel die von Hoppe bei Lucas vermisste bedeutung »affektirt sittsam, zimperlich« beigefügt. — Wenn ferner die reiche fülle genau zitirter belegstellen ein grosser vorzug Flügels vor andern wbb. (auch Muret) ist, so konnte Hoppe seinem plane gemäss auch hierin weit mehr geben und hat es gethan. Ich erwähne hier die artikel *cloth*, *cock*, *company*, *compare notes* (fehlt bei Flügel), *constructive* (etwa = »ideell«), *Corinthian*, *cut*, *dead*, *devil*, *dip*, *dirt*, *dish*, deren reichhaltigkeit in erstaunen setzt. An sacherklärungen hebe ich hervor: *court* (gerichtswesen; die gerichtspersonen früher unter *barrister*), *club*, *committee*, *concertina*, *confederate*, *-ation*, *conscience clause*, *consequences* (spiel), *convocation*, *corn-law*, *coronation chair*, — *ring*, — *stone*, *corporation*, *corrupt practice*, *council*, *country-dance*, *cricket*, *crofter*, *croquet*, *declaration of rights*, *democrat*, *Derby races*, *derrick*; an personen- und sachnamen: *Cobbett*, *Cobden*, *Compter*, *Coverley* (*Sir R. de C.*, jetzt name eines *country-dance*, urspr. nur einer melodie dazu, nach einem Roger aus Cowley bei Oxford; nach dieser tanzmusik dann benennung des landedelmannes im *Spectator*), *Dando*, *Danites* (und früher *Adullamites*), *Darby and Joan*, *Delectable Mountains*, *Dee*, *Diddler*, *dislocation of consonants* (= lautverschiebung, von Max Müller). Ich übergehe die *slang*-ausdrücke, deren sich auch manche erklärt finden. Auch ist es nicht meine aufgabe, auf die erste abteilung (*A—Close*) einzugehen. Obige anführungen sollen nur eine annähernde vorstellung von den schätzen geben, die hier aufgespeichert sind. Die zweite auflage des *S.-l.* wird mehr noch als die erste für den anglizisten in dem sinne »unentbehrlich« sein, dass er über die darin behandelten wörter und sachen sich eine erschöpfende kenntnis nicht zutrauen wird, ehe er hier nachgesehen hat. Wenn Ogilvie und selbst Murray die erste auflage öfters, wie verf. klagt, ohne nennung der quelle ausgeschrieben haben (wobei O. einige male »hereingefallen« ist, s. Hoppes vorrede), so ist zu wünschen, dass künftig in dieser hinsicht Flügels besseres beispiel befolgt werde.

Einem solchen schnitter als ährenleser nachzuwandeln, trägt man billig bedenken. Doch sei ein versuch gestattet. *Cognomen* in der angeführten stelle (*for his c. to remain respected in his country*) mit *character* zu erklären, sehe ich keinen grund; die gewöhnliche bedeutung

surname genügt. — Für *contango* findet H. keine deutsche benennung, da die sache wenigstens der berliner börse fremd sei; Flügel gibt *report-cours*; ob mit recht, weiss ich nicht. — *Compact* soll eigentlich das part. von einem verb *compack* sein. Es ist aber sicher das lateinische *compactus*, und das aus Trench nachgewiesene verb wird durch irrtümlichen rückschluss gebildet sein. Auch *constability* ist eine falsche bildung, als ob *constable* von *stabilis* herkäme (vielmehr = *comes stabuli*). Ebenso ist die landläufige form *diphtheritis* (359) zu verwerfen; die wissenschaftliche benennung ist *diphtheria* oder halbdeutsch *diphtherie*. *Chic* (s. 215) wird nach einer mir wahrscheinlichen ansicht nicht aus dem deutschen abgeleitet, sondern als abkürzung von *chicane* erklärt. — Bei *consummation* ist auch in dem zitat aus Farquhar der von H. für entbehrlich gehaltene zusatz zu ergänzen. Lucas hätte nur *c. of marriage* lieber mit »vollziehung der ehe«, als »der ehelichen verbindung« übersetzen sollen. (Flügel hat diesen begriff nicht.) — *Coon*: *you close c.* lässt Thackeray (ich glaube in *The Newcomes*) einen amerikaner sagen; (*close* verschwiegen; gleich darauf *silent* mit einem andern tiernamen). — *Coop* »das gewölbte vergitterte oberlicht« u. s. w., wohl richtiger: das gitter über dem oberlicht, wie das beigegebene zitat *he fell over the coop of a skylight* zeigt. — *Crucial*: die »kreuzprobe« bestand darin, dass zwei gegner mit wagerecht ausgebreiteten armen sich gegenüberstanden. Wer dies am längsten aushielt, hatte recht. Dies kann nur uneigentlich *ordeal of crucifixion* (so Hunter) genannt werden. — *Curtain ring*: »in ermangelung der trauringe«; vielmehr: *des* (oder eines) trauringes; denn in England bekommt nur die braut einen solchen. — *Dead letter* im sinne von »toter buchstabe« kann nicht aus 2. kor. 3, 6: *the letter killeth* hergeleitet werden. In der andern bedeutung »unbestellbarer brief« ist beachtenswert eine stelle in *Cranford* von Mrs. Gaskell (gegen ende), wo es heisst, dass mehrere briefe zurückkamen mit dem vermerk *dead* (offenbar = adressat verstorben). Sollte danach *dead letter* zunächst einen mit dem vermerk *dead* zurückgekommenen brief bedeutet haben und dann erst durch verallgemeinerung jeden unbestellbaren brief? Engländer, die ich hierüber befragte, wollten freilich diesen ursprung des ausdrucks nicht gelten lassen. — *Dessert-spoon* »speiselöffel, grösser als thee-, kleiner als suppenlöffel«. Man hat in England (ausser *soup-ladle*, *gravy-*, *salt-* und *egg-spoon*) noch drei arten: *tea-spoon*, *dessert-spoon*, *table-spoon*. Mit dem *dessert-spoon* wird, soweit meine kenntnis reicht, auch die suppe gegessen (oder »getrunken«, wie die engländer es meist nennen), der *table-spoon*, den Hoppe hier mit »suppenlöffel« zu meinen scheint, ist grösser als unsere suppen- oder esslöffel und dient nur zum vorlegen von gemüse u. dgl. — *Cockney* bedeutet nicht nur bei Shakespeare (nach Flügel), sondern auch noch jetzt zuweilen den grossstädter überhaupt. Froude, *Oceana* (ausg. von 1886), s. 236 sagt von einem badeort in Neuseeland: *This . . . will hereafter be an enormous cockney watering-place* (weiter ausgemalt mit dem Macaulayschen neuseeländer). — *Arab* (erste abteilung):

ausser *street arab* findet sich auch *city arab*: *History of a C. A.* ist der titel einer längeren erzählung in *Leisure Hour* 1857 (oder 1856). — *Cookery-book*, das allein übliche wort für »kochbuch«, ist wohl hinlänglich bekannt. Es steht nicht nur bei Flügel, sondern auch bei James-Stoffel. Doch ist die belegstelle aus Miss Braddon immerhin willkommen. Vgl. auch Soyers *Shilling Cookery Book for the People*. — Meine s. 317 erwähnte angabe über *Culloden* (in der Stanhope-ausg. 1886) habe ich seitdem in meinem wörterbuch (1892) berichtigt: der ton liegt auf der *zweiten* silbe. Ob das *o* lang, oder (nach Ogilvie) kurz ist, habe ich nicht ermittelt; in einem jakobitischen liede in Macquoids sammlung (1887) s. 213 reimt *Culloden* auf *untrodden*, doch ist dies nicht entscheidend, denn in demselben liede bilden auch *changes* und *vengeance* einen reim. Ferner ist noch zu ergänzen zu *combination* 259: *combinations* bedeutet auch ein kleidungsstück, welches hemd und beinkleid zugleich ist. — Zu *Confectioner* 269, von H. ganz richtig erklärt: also, was man in Berlin einen *traiteur* nennt. (Diesen ausdruck hätte also der reichskanzler statt *konditor* brauchen müssen, um verstanden zu werden.) Flügel: »anordner von festmahlen« ebenfalls richtig, kann aber missverstanden werden (= festordner). — Zu *discomboborate* (361): man hört auch den entgegengesetzten amerikanismus *circumboborate* oder *-bobberate* (= verstehen), den ich jedoch nicht litterarisch belegen kann; dafür auch *undercon-stumble*. — Als druckfehler sind wohl anzusehen »süd*ost*bahn« statt »süd*west*bahn« s. 256 (lage von Aldershot), und s. 256 unten. — Die jahreszahl 1885, hinter *Healtheries*, muss heissen 1884. — Earl *Russel* 290 schrieb sich *Russell*; *sot* 322, 11 v. u. steht selbstverständlich für *set*. Ferner soll der *black-letter*-druck nach s. 108 um die mitte des 14. jahrh. (15.!) eingeführt sein. — Das kriegsschiff, welches die *Alabama* in den grund bohrte, hiess nach meiner erinnerung *Kear*sarge, nicht *Kear*sage (s. 17). — *Major O. was not* to say *a relation of her* (s. 316 unter *cuff*) gibt keinen sinn und ist wohl auch verdruckt (*not* so near *a relation*?). — *Combativeness* 259 L. »raublust«; — sollte Lucas *rauflust* gemeint haben? Gedruckt steht freilich ein *b*.

Der verdienstvolle verfasser ist, seitdem vorstehendes geschrieben wurde, leider verstorben. Doch scheint die fortsetzung und vollendung des werkes gesichert zu sein: das material liegt nach einer notiz der verlagshandlung vollständig vor.

Kassel. M. Krummacher.

Poets of the Present Time. A textbook for foreign students of English literature by Robert Shindler, M. A. Marburg i. H., Elwert, 1891. LX, 259 s. 8°. Preis 3 m.; geb. 3,75 m.

Diese sammlung enthält gedichte von 84 autoren aus den letzten 40—50 jahren, und zwar nur ganze und daher meist kürzere gedichte, keine auszüge. Ausgeschlossen blieben dramen, längere epische und

reflexionsdichtungen, übersetzungen, dialektdichtungen, auch alle amerikanischen dichter. Neben manchen berühmten namen sind auch solche vertreten, die bei uns bis jetzt wohl nur wenigen bekannt geworden sind. Ob aus der grossen zahl der zeitgenossen Mr. Shindler ausnahmslos die würdigsten gewählt, und ob es ihm gelungen ist, überall deren beste erzeugnisse als proben beizubringen, kann referent in ermangelung der dazu nötigen belesenheit nicht beurteilen. Es scheint ihm jedoch, dass hier dem litteraturfreunde und dem philologen (für den schulgebrauch ist das buch nicht berechnet) ein gutes hilfsmittel zu einer ersten bekanntschaft vorzugsweise mit der lyrischen poesie des oben bestimmten zeitraums geboten wird. Den bedeutenderen dichtern (M. Arnold, Rob. und E. B. Browning, Rossetti, Swinburne, Tennyson) ist auch entsprechend reichlicher raum zugemessen. Überall sind kürzere oder längere mehr kritische als biographische notizen beigefügt, worin die titel der wichtigsten werke angegeben sind. Wertvoll ist die ausführliche einleitung (48 seiten), worin der herausgeber seinen gegenstand im grossen historisch-kritisch überblickt und so den leser auf diesem gebiete in trefflicher weise orientirt. Diese *Introduction* hat folgende abschnitte: I. *Object of the Book. Its Limitations.* II. *The Revival of Poetry:* wird nach dem *rounded rationalism* des 18. jahrhunderts von Wordsworths auftreten (*Lyrical Ballads* 1798) datirt. *Verse had shaken off the shackles of the heroic couplet with the cesura in the middle of the line.* Aber eine zäsur nach der fünften silbe ist bei Pope (dieser ist gemeint) und auch sonst im *heroic couplet* keineswegs die regel. Unter den ersten 50 versen jedes buches der *Dunciad* und des *Essay on Man* haben diese zäsur: *Dunc.* I: 17; II: 17; III: 13; IV: 20; *E. o. M.* I: 22; II: 12; III: 16; IV: 11, — zusammen 128 von 400 oder 32%, gegen 272 oder 68%, welche teils diäresis noch der 4. silbe, teils einen sonstigen einschnitt oder auch gar keinen zeigen. Und bei Goldsmith hat z. b. der 1. vers des *Traveller* diese zäsur, der erste des *Des. Vill.* hat sie nicht. Übrigens, was sind diese *shackles* gegen die von Sh. selbst betonten *technical difficulties* des sonetts, gegen welches versmass er doch nichts einzuwenden hat? Und endlich, hat nicht Swinburne, dessen metrische meisterschaft Sh. so gut zu würdigen weiss, in einem umfassenden epischen gedicht das *heroic couplet* wieder aufgenommen und trägt seine fesseln mit grazie? III. *Tennyson's Influence on Poetic Style.* Wird mit recht sehr hoch gestellt, doch zu sehr auf kosten Byrons, der als dunkle folie dienen muss. Diesem wird nicht nur mangel an gehör, schlechtes englisch, ja barbarische diktion vorgeworfen, sondern er soll gegen den vollendeten künstler Tennyson nur ein dilettant sein! Damit vergleiche man aber, was ein anderer englischer kritiker, der auch in dieser sammlung vertretene dichter Symonds, über Byron in formeller hinsicht bemerkt (bei Ward, *The English Poets*, vol. IV, Macmillan 1880): *The octave stanza . . . is used with unrivalled command of its resources . . . the metre obeys his will, and from the slightest bias of his fancy assumes imperishable form.*

Symonds führt dann unter den gründen, weshalb man jetzt in England ungerecht gegen Byron sei, den veränderten geschmack an, den er *our Neo-Alexandrian taste* nennt. *The very greatness of B. has unfitted him for an audience educated in this different school of poetry.* IV. *Faulty Diction of the Brownings*; die dame kommt noch etwas zu gut weg (vgl. Will. Arnold bei Ward), Robert ist ziemlich gerecht beurteilt. V. *Mr. Swinburne as Poetic Craftsman.* VI. *Rossetti.* VII. *The Sonnet.* VIII. *An Age of Learning. Hellenism* (Theokrit, Sophokles; der hexameter). IX. *Influence of Preceding Poets* (Wordsworth, Keats, Shelley). X. *Religious Speculation* (Kingsley; Swinburne; Clough, M. Arnold; Tennyson: *In Memoriam*; R. Browning). XI. *Indifferentism* (Rossetti, W. Morris). XII. *Female Poets* (Mrs. Brownings *Aurora Leigh*). XIII. *Conclusion*: wunderbare produktivität des zeitalters. — Eine klassifikation der dichter nach gruppen, familien oder schulen hat der hsg. als irreführend und nutzlos unterlassen. Die abschnitte seiner einleitung genügen auch, um dem leser die erforderliche übersicht zu gewähren.

Einige druckfehler sind in den *Notes*, s. 247—250, welche meist sachliche nachträge enthalten, verbessert; andere sind, wie der hsg. bemerkt, leicht zu erkennen und werden ohne zweifel bei einem neudruck beseitigt werden. Der vers von Swinburne s. 198 *Though his eye behold* etc. hat 2 silben weniger als die übrigen. Sollte vor *rock* etwa *island* ausgefallen sein?

Kassel. M. KRUMMACHER.

VERMISCHTES.

PROF. AUERBACH ON PHONETICS.

The latest number of the *Zeitschrift für französische sprache und litteratur* contains a long article (pp. 117—171) by Prof. F. Auerbach of Jena, entitled *Die physikalischen grundlagen der phonetik*, whose very unequal merits call loudly for discriminating criticism. So long as Prof. Auerbach is dealing with the general principles of acoustics it is impossible not to admire his lucid treatment of a subject in which he is perfectly at home. An incorrect use of the word *senkrecht* (p. 120) serves alone, in this part of the treatise, to remind us that acousticians are fallible, even in acoustics.

But when Prof. Auerbach proceeds to deal with facts which are specifically phonetic, he at once brings into prominence two things: first, that an acoustician who has not also diligently studied phonetics is insufficiently equipped for the solution of the phonetic problems; and second, that Prof. Auerbach himself is quite unconscious of such a need. If apology were needed for the endeavour, which I here make, to demonstrate these two facts, it is surely made for me already by Prof. Auerbach (p. 149), with the single alteration of a name. "*Eine von*

einem so hervorragenden forscher wie [Auerbach] aufgestellte theorie darf gewiss nicht leicht genommen werden; wenn sie aber beim ersten eindruck bedenken erweckt, und wenn diese bedenken beim sorgfältigen studium sich konsolidiren, so müssen sie andererseits, auch einem solchen gelehrten gegenüber, mit entschiedenheit ausgesprochen werden." That is precisely the spirit in which I propose to examine Prof. Auerbach's own work.

It is eighteen years since prof. Auerbach took up his position on the vowel-question, and that position (pp. 142—5, 155—6) remains unaltered still. In those eighteen years the science of phonetics has been almost reborn, — not on the acoustic side, but on the organic and functional. Eighteen years ago the names which are now best known in phonetics, — Bell, Sweet, Sievers, Storm, Victor, Trautmann, Passy &c., — were still unfamiliar, if not unknown. But in Prof. Auerbach's list of *physical* authorities, these names, of course, do not appear: and the knowledge which we owe to their labours is equally absent from his pages.

This is consistent indeed with the claim which he makes on behalf of the acousticians (and even of the analytic school of acousticians alone) to dominate the whole phonetic field: but it is not consistent with any reasonable hope of solving the vowel-question, for example, by existing means and methods of investigation. It is all very well for prof. Auerbach to exalt the physicist at the expense of the philologer (p. 156), or the analytic physicist at the expense of his synthetic brother (p. 127), but the truth is accurately stated in Prof. Auerbach's own words, "*dass keine von diesen methoden an und für sich einwurfsfrei ist; und dass man höchstens wenn alle oder einige von ihnen zu übereinstimmenden ergebnissen führen sollten, sichere schlüsse würde ziehen können*" (p. 138). There is something better than either analysis or synthesis; and that is the confirmation of one by the other. To this confirmation *both* methods are equally essential.

Prof. Auerbach seems elsewhere to forget this; he makes no attempt to bring independent methods to bear upon the interpretation of *each other*; and he hence succeeds in demonstrating nothing at all, except their *separate* inconclusiveness. It might also surely have occurred to his mind that the final verdict on the analysis of language will certainly rest with the students of language. The acoustician may affirm what he likes about the constitution of vowels, but unless his theory explains the facts of language, as known to the phonetician, it will perforce be sent back to him until it is properly corrected.

As Prof. Auerbach himself is the most recent, the most notable, and on this occasion the most accessible, instance of an acoustician who rushes half armed into the phonetic field, without any consciousness of danger, I will use him as the best example of the temerity of such a course, by gently pointing out the numerous holes in his armour. Perhaps someday he will treat me with equal courtesy when I visit the acoustic province, instead of trying to bludgeon me right off as an

unauthorised intruder. But the science of phonetics is still militant, — no longer indeed for existence, but for its rightful place among the sciences. It has already annexed very effectually a certain portion of physiology; and I am bent on annexing to it a certain portion of acoustics. If the acousticians object, so much the worse for the acousticians. It is our ground, and we mean to have it, or at least to occupy it in common; meantime a few hard knocks are only to be expected.

Prof. Auerbach only touches upon practical phonetics in the half-dozen pages 125—6 and 163—8, but there is no single page without its blunder, and some of these are of such a character as gravely to affect the value of his acoustic opinions. It is somewhat important, for example, that a gentleman who ventures to pronounce *ex cathedrâ* upon the worth of the evidence afforded by whisper should at least know what whisper is. But it is perfectly clear that Prof. Auerbach does not. He tells us first (pag. 125), *"Das flüstern kommt hiernach, von der notwendigen luftzufuhr abgesehen, lediglich im ansatzrohr zustande."* That is to say the glottis takes no part in the creation of whisper, except to supply air to the oral cavity. That this is his real meaning, is made clear on the following page, where, in evident reference to the *voiceless* (stimmlosen) consonants he says, *"manche konsonanten werden auch beim singen und sprechen geflüstert."* He knows no difference therefore between voiceless and whispered consonants, and imagines that in the latter, as in the former, the glottis stands wide open, — merely providing a *"luftzufuhr."*

I should hesitate to accuse Prof. Auerbach of this astonishing want of knowledge, if a third passage (pag. 167) did not place it beyond all doubt. He there speaks of the whispered pitch (*flüsterhöhe*) of various speech-sounds, including *F*, *SS*, and *SCH*. Now every phonetician knows that such sounds, being voiceless, are precisely those which *cannot be whispered*. They occur, it is true, in whispered speech, just as they occur also in voiced speech: but they are themselves no more whispered in the one case than they are voiced in the other. Whisper implies, just as much as voice, a *closure of the glottis*. There is a difference in the mode and force of this closure: but it is a closure nevertheless: and the glottis in whisper is no mere air-passage, but a hissing slit, affording indispensable stimulus to the resonances of the oral cavity. But it is of the very essence of *F*, *SS*, and *SCH* that they shall be produced with an *open* glottis. Close the glottis, even to the whispering position, and they are at once transformed into *W*, *weiches S*, and French *J* respectively.

If, after these remarks, Prof. Auerbach still thinks that he can whisper any vowel with an open glottis, acting simply as an air-passage, I would advise him to take his seat before a laryngoscope and try.

Other errors may be more briefly enumerated. Prof. Auerbach thinks (pag. 164) that there are no really obscure vowels: what phoneticians imagine to be such are really the mangled remains (*verstümmelter rest*)

of distinct vowels. But he does not just tell us what we are to do or think if the remains are mangled beyond all recognition. Perhaps he can tell us whether the English *u* in *but* is a mangled *u*, or a mangled *o*, or a mangled *a*. But I am afraid that the responses of an author who tells us, in the same sentence, *"dass es eben unmöglich ist, konsonanten selbständig tönend zu produziren,"* would meet with scant respect in phonetic circles. I can assure Prof. Auerbach that he will not find the least difficulty in singing *W*, or *weiches S*, or any other voiced *fricativa*, through the whole compass of his voice, and for any length of time, if he will only try.

Prof. Auerbach has, of course (p. 168), the common German impression that the difference between the voiceless *PTK* and the voiced *BDG* can be expressed also, without the aid of the glottis, by a simple difference of lung-force, — thus elevating into a phonetic law what is simply a peculiar habit of the German nation. Historical and geographical circumstances have led the German ear to accept habitually a weak *PTK* instead of a really voiced *BDG*; but no one out of Germany feels this identity. Neither would Prof. Auerbach, if he had studied phonetics.

So also (pag. 167) he seems quite unconscions that the so-called *L mouillé* is really no *L* at all. He also affirms (p. 166) the existence of some kind of *übergang* from the lingual to the uvular *R*, but wisely refrains from attempting to describe it: and he ranks the glottal trill as a vowel! He repeats the old statement (p. 141) that the articulation of *A* gives the widest exit to the voice. He considers that an *average* human voice may have a compass (p. 158) of $2^1/_2$ octaves. He uses the word *umlaut* instead of *glide* or *gleitlaut* (p. 163) — a thing which shews a marked want of acquaintance with the received terminology of phonetics.

But perhaps the most surprising of these smaller aberrations is that in which (p. 126) he describes the vocal cavity as communicating through *several* openings with the outer world. It is true that it has outlets both through nose and mouth; but, for the production of normal German or English vowels, the mouth alone is made use of, and to describe the *resonanzraum* of such a vowel as possessing *several* openings into the outer world is gratuitously incorrect.

Prof. Auerbach's knowledge of phonetics is such as he has picked up from the works of physical investigators: the limitations of the *physical specialist* are visible in every line. This is perhaps not astonishing. The astonishing thing is that he has not mastered even the physical literature of the subject with anything like accuracy or completeness. When he says, for example, (p. 148) that certain curves of Pipping's must have proceeded from a woman's *or a child's* voice, he makes it clear that he has forgotten (or never read) some essential portions of Pipping's treatise. Pipping takes care to indicate the person from whose voice each curve is taken. Prof. Auerbach can hardly have forgotten that

none of these were children; and he might have found at once, by reference, that both of the curves in question were yielded by the voice of Mrs. Pipping.

I pass over for the present (in order to return to it by and by) Prof. Auerbach's amusing caricature of my own work, in order to signalise the gross inaccuracy of his account of that of Prof. Ludimar Hermann of Königsberg. The brilliant physical researches of that philosopher are contained in a series of four articles in *Pflügers Archiv f. d. ges. physiologie* (1890—92). The fourth is the most important; because it supersedes in some respects the other three. This fourth article has already been extant about two years, yet Prof. Auerbach takes his version of Hermann's researches entirely from the *third*. He quotes but one thing from the fourth article; and that he quotes amiss. He says (p. 153) that Hermann recommends his *apparatus* to the use of linguists. But Hermann does nothing of the kind. What he does recommend to the attention of linguists is his "*versammelte material*," i. e. his large collection of original and prospective vowel-curves.

But these are venial errors when compared with the serious misstatement of Hermann's chief results which stands at the head of p. 149, "*Die charakteristischen töne haben für die einzelnen vokale folgende lage und spielraum:*

U	*O*	*A*	*E*	*I*
c^2 *bis* d^2	d^2 *bis* e^2	e^2 *bis* gis^2	h^3 *bis* c^4	d^4 *bis* g^4."

With this compare Hermann's own summary (*Pflügers Archiv*, vol. 53, p. 43): "*Schliesslich mögen noch die ergebnisse Pippings und Boekes mit den meinigen verglichen werden, wobei zu bemerken ist, dass die Pippingschen hier nur durch die ungefähre mittellage des vom untersucher angenommenen mehr oder weniger ausgedehnten verstärkungsgebietes bezeichnet sind:*"

Vowel	Pipping		Boeke	Hermann		
				Art. 3	Article 4	
	lower	higher			lower	higher
U	c	a^2	$< d^2$	c^2—e^2	c^1—f^1	d^2—e^2
O			$> c^2$	cis^2—e^2		c^2—dis^2
Ao		c^2				e^2—f^2
A		cis^3—d^3	c^3—cis^3	e^2—gis^2		e^2—gis^2
Ae		e^3—f^3			c^3—e^3	fis^3—ais^3
E	e^1	d^4	$<$ fis^4	h^3—c^4	d^3—e^3	ais^3—h^3
Oe	a^1	c^3				f^3—g^3
Ue	f^1	c^4				a^3—h^3
I	d^1—f^1	c^4—d^4	$> d^4$	d^4—g^4		e^4—f^4

N.B. Pipping's *Ao* and *Ue* are Finno-Swedish.

It will be seen at a glance that Prof. Auerbach has misstated, and nearly reversed, Hermann's results for *O* and *U*: and that he has misstated them in such a way as to destroy their hostile bearing upon his own single-pitch theory. For Hermann's results, when stated correctly, shew that his *O* and *U* may, and generally do, possess an *identical* upper resonance. This result was verified in Article IV by phonographic reproduction, with one of Edison's latest instruments: and I take it to have smashed forever the doctrine of single pitch.

An enemy might here say that Prof. Auerbach had "cooked" the evidence to suit his theory. I am not an enemy; and I say nothing of the kind. But it is regrettable that a justly respected writer should by gross carelessness have brought himself into such an invidious position.

Minor instances of carelessness might be added, such as that on p. 146, where he says that Schneebeli's curves were produced at pitches unexampled elsewhere for height: yet two pages later he reports a vowel of Pipping's which is higher than any of Schneebeli's nine examples, except one.

I choose these examples all from the latest researches, because I think we are entitled to conclude that, if Prof. Auerbach's accuracy is at this low ebb in reporting the work of living and active authors, his account of any earlier researches is not likely to possess much value. But the truth is that the idea of writing *any* critical history of the vowel-question was ill-timed and unhappy. It is no doubt well, when the battle is over, that some impartial onlooker should award prizes of valour and victory. But to have the prizes awarded beforehand, by one of the combatants, is a plan which cannot turn out well for anybody, and least of all for the awarder. His concluding words (p. 169) seem already to indicate some dim consciousness of this.

If Prof. Auerbach had devoted the same space which he has given to a worthless historical summary, to a really accurate and uncoloured account of the three or four lines of research which are actually engaging present attention, he would have done a solid service to phonetic science, for which we should all have been grateful. But he has the merit (which for this purpose is also the misfortune) of being the "*urheber der gemischten theorie*" (p. 155). This was a meritorious piece of work in its day, and contained a certain fragment of the truth; for it demonstrated a certain power in the glottal partials to shift the oral resonances a little, — a fact now confirmed on every side. But unfortunately Prof. Auerbach's ideas have not grown any further than the "*gemischte theorie*": and the result is a historical summary in which Helmholtz and F. Auerbach alone come off with flying colours, whilst others suffer often from ncorrect, and always from insufficient, statement of their views.

There was more excuse perhaps for Prof. Auerbach's going wrong in his account of my own work than elsewhere: because it is not addressed primarily to physical, but to phonetic, students. I have no doubt

that he found it encumbered with a host of (to him) uninteresting or even unintelligible phonetic observations. It has spread over several years and is still unfinished. There are points in which it needs revision and correction. But no one reading it with the least attention can fail to apprehend the physical and physiological principles on which it is based. To save the time, however, both of Prof. Auerbach and of the reader, I will restate those principles in the following form:—

1. Vowels are created by articulation; and their quality as separate vowels is due to the resonance of the cavity thus created.

2. This cavity extends from the outer air to the glottis, which forms its inner aperture.

3. Organisms of identical size and shape, articulating a strictly identical vowel, at an identical pitch, assume an identical position and create an identical cavity.

4. Organisms of *different* size, but identical proportions, assume, for the same vowel and pitch, an identical position, and create a cavity of identical shape, but of proportionately different size (or briefly, *Like articulations produce like vowels*).

5. The operation of this simple principle is disguised in practice in three different ways:

(*a*) Human organs differ often in their proportions, and therefore cannot frame articulations of quite identical shape. The play of compensation in these cases is a most interesting and fruitful study.

(*b*) The *pitch* of the sung or spoken vowel varies, and with it the size (and partly the shape) of the vocal cavity. For at every rise or fall of pitch the larynx rises or falls too. The range of this rise and fall varies much in different organisms, but its effect is always a more or less slight rise and fall in the pitch of resonance. This is now signally confirmed by Hermann's phonograms.

(*c*) The sounds which pass current for one and the same vowel are often far from identical. Even the cardinal vowels *AEI* &c., differ obviously from nation to nation, from dialect to dialect, and even from individual to individual. They differ also in the *same* individual, through the influence of length, stress and pitch. The singing of a good long German *I* or *U* at certain pitches is almost impossible; but no physicist has yet taken this fact into account in his researches.

6. If two cavities are identical in shape, but different in size, any resonances which they possess will differ in pitch-number in exact proportion to the lineal dimensions of the cavities: but the intervals, or relative pitch of the resonances will remain unchanged.

7. It follows therefore from § 4, that the chief element in the constitution of a vowel is not the absolute pitch of one or more resonances, but the relative pitch of two or more.

I state these principles here in deductive form, although readers of my articles in the *Phonetischen Studien* will know that they were not

It will be seen at a glance that Prof. Auerbach has misstated, and nearly reversed, Hermann's results for *O* and *U*: and that he has misstated them in such a way as to destroy their hostile bearing upon his own single-pitch theory. For Hermann's results, when stated correctly, shew that his *O* and *U* may, and generally do, possess an *identical* upper resonance. This result was verified in Article IV by phonographic reproduction, with one of Edison's latest instruments: and I take it to have smashed forever the doctrine of single pitch.

An enemy might here say that Prof. Auerbach had "cooked" the evidence to suit his theory. I am not an enemy; and I say nothing of the kind. But it is regrettable that a justly respected writer should by gross carelessness have brought himself into such an invidious position.

Minor instances of carelessness might be added, such as that on p. 146, where he says that Schneebeli's curves were produced at pitches unexampled elsewhere for height: yet two pages later he reports a vowel of Pipping's which is higher than any of Schneebeli's nine examples, except one.

I choose these examples all from the latest researches, because I think we are entitled to conclude that, if Prof. Auerbach's accuracy is at this low ebb in reporting the work of living and active authors, his account of any earlier researches is not likely to possess much value. But the truth is that the idea of writing *any* critical history of the vowel-question was ill-timed and unhappy. It is no doubt well, when the battle is over, that some impartial onlooker should award prizes of valour and victory. But to have the prizes awarded beforehand, by one of the combatants, is a plan which cannot turn out well for anybody, and least of all for the awarder. His concluding words (p. 169) seem already to indicate some dim consciousness of this.

If Prof. Auerbach had devoted the same space which he has given to a worthless historical summary, to a really accurate and uncoloured account of the three or four lines of research which are actually engaging present attention, he would have done a solid service to phonetic science, for which we should all have been grateful. But he has the merit (which for this purpose is also the misfortune) of being the "*urheber der gemischten theorie*" (p. 155). This was a meritorious piece of work in its day, and contained a certain fragment of the truth; for it demonstrated a certain power in the glottal partials to shift the oral resonances a little, — a fact now confirmed on every side. But unfortunately Prof. Auerbach's ideas have not grown any further than the "*gemischte theorie*": and the result is a historical summary in which Helmholtz and F. Auerbach alone come off with flying colours, whilst others suffer often from ncorrect, and always from insufficient, statement of their views.

There was more excuse perhaps for Prof. Auerbach's going wrong in his account of my own work than elsewhere: because it is not addressed primarily to physical, but to phonetic, students. I have no doubt

that he found it encumbered with a host of (to him) uninteresting or even unintelligible phonetic observations. It has spread over several years and is still unfinished. There are points in which it needs revision and correction. But no one reading it with the least attention can fail to apprehend the physical and physiological principles on which it is based. To save the time, however, both of Prof. Auerbach and of the reader, I will restate those principles in the following form:—

1. Vowels are created by articulation; and their quality as separate vowels is due to the resonance of the cavity thus created.

2. This cavity extends from the outer air to the glottis, which forms its inner aperture.

3. Organisms of identical size and shape, articulating a strictly identical vowel, at an identical pitch, assume an identical position and create an identical cavity.

4. Organisms of *different* size, but identical proportions, assume, for the same vowel and pitch, an identical position, and create a cavity of identical shape, but of proportionately different size (or briefly, *Like articulations produce like vowels*).

5. The operation of this simple principle is disguised in practice in three different ways:

(*a*) Human organs differ often in their proportions, and therefore cannot frame articulations of quite identical shape. The play of compensation in these cases is a most interesting and fruitful study.

(*b*) The *pitch* of the sung or spoken vowel varies, and with it the size (and partly the shape) of the vocal cavity. For at every rise or fall of pitch the larynx rises or falls too. The range of this rise and fall varies much in different organisms, but its effect is always a more or less slight rise and fall in the pitch of resonance. This is now signally confirmed by Hermann's phonograms.

(*c*) The sounds which pass current for one and the same vowel are often far from identical. Even the cardinal vowels *AEI* &c., differ obviously from nation to nation, from dialect to dialect, and even from individual to individual. They differ also in the *same* individual, through the influence of length, stress and pitch. The singing of a good long German *I* or *U* at certain pitches is almost impossible; but no physicist has yet taken this fact into account in his researches.

6. If two cavities are identical in shape, but different in size, any resonances which they possess will differ in pitch-number in exact proportion to the lineal dimensions of the cavities: but the intervals, or relative pitch of the resonances will remain unchanged.

7. It follows therefore from § 4, that the chief element in the constitution of a vowel is not the absolute pitch of one or more resonances, but the relative pitch of two or more.

I state these principles here in deductive form, although readers of my articles in the *Phonetischen Studien* will know that they were not

arrived at deductively, but by laborious observation and experiment. One would imagine however, from Prof. Auerbach's account, that this scheme of doctrine, however pretty it may look on paper, has been decisively confuted by analytic methods. One would imagine that it had been established beyond all possibility of dispute (1) that the resonance of a given vowel is, under all circumstances, nearly the same, (2) that this one resonance, and no more, has been usually found to exist in phonograms.

But what are the facts? I do not deny the existence of a considerable constancy in the resonances of the same person, nor that of a less considerable constancy in those of all human beings of normal adult size. Take two proportionately made beings of 5 feet high and 6 feet high respectively, and the whole difference which, under principle 6, we should expect to find between their resonances, would only be 3¹/₆ semitones. The reader can partly see, from the table already given, that there is nothing in the latest and best analyses which is inconsistent with this explanation.

On the second point Prof. Auerbach's account is characteristically deficient. There is but a single word in his summary of Pipping's work which could lead the reader to suspect that Pipping discovered more than one resonance for any vowel: and the second resonances discovered by Hermann are never mentioned at all. I invite the reader to consult the table above given, and to note that there are but two vowels (*Ao* und *A*) to which either Hermann, or Pipping does not assign a second resonance! And on consulting the text of Pipping's treatise, it will be seen that he did find a second resonance in *some* of his *A* curves, and that he holds it quite conceivable that *Ao* has a plurality of resonances too (*Om klangfärgen hos sjungna vokaler*, pp. 76 and 85).

There is therefore nothing acoustically untenable about my position on the vowel question; and the attack of an antagonist, so well furnished with physical weapons as Prof. Auerbach, has given me a welcome opportunity of shewing how strong that position is. The attentive reader will observe, on consulting Prof. Auerbach's singular tirade against my work (p. 153-4), that it is simply a gush of rhetoric, and very bad rhetoric too. Four lengthy communications, addressed by me to the British Association, the Anthropological Institute and the Liverpool Literary and Philosophical Society, stand on record to shew that no one has been more active than myself in bringing Hermann's and Pipping's remarkable researches to the notice of my countrymen. Yet Prof. Auerbach describes me as a person who despises analytic methods and the conclusions of all rival investigators. But when, on the other hand, I do borrow a few facts (with due acknowledgement) from an eminent earlier investigator, he twits me with using material which is not my own! Truly he is rather hard to satisfy.

Prof. Auerbach is still less at home in satire than he is in phonetics, and his clumsily handled weapons serve chiefly to cut his own fingers. No one can successfully satirize others who is not himself endowed with some small sense of the ridiculous. But when a writer who has just (p. 144) spread his own analysis of the *klang* of *I* over 7 octaves, tries to satirize another (p. 154) for spreading it over 5¼ octaves, that sense is evidently wanting.

Another of Prof. Auerbach's rhetorical points is less obvious, but equally damaging — to himself. After noting my belief that the vowels of most characteristic *klang* are founded on double resonances, the ratio of whose frequency is a prime number, he exclaims, "*Welch ein tiefer, geheimnisvoller zusammenhang zwischen der theorie des menschlichen zahlensystems und den selbsttönenden lauten seiner sprache!*" Either this satire is entirely pointless, or it is intended to give the reader the impression that the primeness of a given number is an accident of human convention, arising out of the accepted *zahlensystem*. Prof. Auerbach is quite mathematician enough to know that this is not the case, and that such an implication ought never to have been conveyed.

The primeness of a number is an ultimate physical fact, totally independent of all human systems of notation: and, when applied to a case like the present, it has important physical consequences. There is one acoustic fact, established by phonograms, which Prof. Auerbach has not sufficiently noticed, and which he does not mention at all in his candid enumeration (p. 128) of the perils and drawbacks of a Fourierian analysis. This is the startling fact that the tone which is subjectively strongest in a compound *klang* may be totally wanting in the Fourierian analysis of its phonogram. The phonogram always repeats itself (approximately), it is true, at each vibration of the glottis: but it is evidently possible for a complex wave, like one of these, to be made up *entirely* of *upper* partials, vibrating 2, 3, 4 &c. times faster than the completed wave, without the presence of the fundamental at all: and this proves to be frequently the fact, even with those curves which have been verified to the ear by phonographic reproduction.

Under these circumstances Hermann has announced his belief in a principle which modifies considerably the received theory of hearing. Helmholtz thought that the ear discriminated a compound *klang* by analyzing it into its Fourierian components. But in that case no tone could be sensible in the *klang* which was not present as an analyzed component. Now the fundamental is often absolutely wanting in the analysis of the phonogram; yet the same phonogram reproduces to the ear a strong tone of the fundamental. Therefore the old theory is clearly incomplete, and needs supplementing. The only connection which subsists in such a case between the fundamental and the phonogram is that the complex waves which constitute the latter repeat themselves (approxi-

mately) in the exact period of the fundamental. Hermann expands this fact into the general principle that everything, in a given series of vibrations, which is *periodic,* is felt as tone, of identical period.

This principle points at once to a *physical* difference between the admixture of two tones, when the ratio of their frequency is prime or not-prime, respectively. Suppose them to have a prime ratio, such as 11. Nothing can arise under the above law to disturb that relationship. But suppose the ratio is altered to 12. There would then be twelve waves of the higher resonance, superposed upon one wave of the lower one: and there is at once the possibility that these waves may happen to group themselves two by two, or three by three, or four by four, or six by six, in a way sufficiently periodic to add new tones to the *klang,* rendering it much less simple in composition, and therefore probably less saliently distinct in subjective character, than the other.

It is no doubt pleasing to Prof. Auerbach to dismiss all such notions as these, as being merely "*meinungen, auffassungen, gedanken,*" of a culpably synthetic character, and to recommend them strongly to his readers as an "*eklatantes beispiel einer modern naturwissenschaftlichen untersuchung, wie sie nicht sein soll*"; but after all, this itself is only *meinung,* and *meinung* too, which, for its author's sake, would have been much better left unexpressed. Prof. Auerbach's talents would have been much more worthily employed in indicating the real weaknesses of my position than in inventing these little rhetorical explosives. I hope he may now condescend to argument: in which case I can promise him that no one will give to his arguments more careful or courteous consideration than myself.

But I notice a certain high-and-mightiness in Prof. Auerbach's references even to physicists of equal or superior rank to himself,—as on p. 147, where he summarily rejects a Fourierian analysis made by Prof. Hensen of Kiel, as evidently inaccurate, and on p. 135, where, perhaps with some view to Hermann's latest paper, he makes the astonishing pronouncement that the possibility of phonographic reproduction from the curves analyzed is totally unimportant (*gänzlich unerheblich*)! Prof. Auerbach's methods of disputation are evidently peculiar; and I await their further development with much curiosity. Meanwhile let me, in conclusion, signalize the fact, which my readers may have noted, but which Prof. Auerbach's account quite fails to bring out, that the latest solutions of the vowel-problem are by no means mutually contradictory, but exhibit points of agreement which tend continually to increase. They offer in this respect a more hopeful prospect of a definitive theory of speech-sounds than has existed at any previous stage of their investigation.

Liverpool. R. J. LLOYD.

NEUES AUS RUSSLAND.

1. *Sieg der sprechmethode.*

Kurz vor dem examen in der deutschen sprache in der V. klasse überraschte uns der direktor unserer kadettenanstalt mit einer zuschrift, in welcher er eine von der gewöhnlichen prüfung ganz abweichende form der diesjährigen prüfung verordnete. Gewöhnlich befindet sich bei der prüfung nur ein assistent ausser dem vorsitzenden und dem lehrer; diesmal jedoch sollten bei dem examen der 2. und 3. abteilung der V. klasse (beinahe jede klasse hat hier 2—3 selbständige abteilungen) alle sprachlehrer anwesend sein, sowohl die lehrer der deutschen als der französischen sprache. Ein lehrer des französischen ist auf urlaub, es blieben also für die kommission der direktor, der inspektor aller klassen, drei deutsche und ein französischer lehrer.

Das examen begann in der 1. abteilung, wo der lehrer, ein älterer pädagog und schulmann, nach der hergebrachten übersetzungs- und grammatischen methode die deutsche sprache vorträgt. In der 3. abteilung wurden die grundprinzipien der sprechmethode, soweit sich der lehrer von den vorgeschriebenen alten forderungen zu emanzipiren verstand, zur geltung gebracht. Beide abteilungen lernen das deutsche seit der zweiten klasse, das heisst 4 jahre. An einem tag fand das examen in der 1. abteilung statt und gleich am nächsten in der 3. abteilung, genau dasselbe unter denselben bedingungen. Offenbar ging der direktor auf einen vergleich zwischen den beiden lehrmethoden aus. Da aber ein vergleich zwischen zwei wesentlich verschiedenen methoden ziemlich schwierig ist, besonders wenn die lehrbehelfe nicht dieselben sind, so wählte der chef der anstalt folgenden massstab. Er fragte weder nach meinen lehrbehelfen, noch nach denen des herrn kollegen, sondern liess eine schriftliche ausarbeitung nach einem buche machen, das uns allen ganz fremd war. Der lehrer wählte im verein mit direktor und inspektor aus diesem buche eine kleine erzählung aus, die aus 116 wörtern bestand. Diese erzählung überdachte der lehrer vor dem eintritt in den lehrsaal und hatte dann die weisung, dieselbe ausschliesslich in deutscher sprache wiederzugeben und derart zu erklären, dass die schüler dieselbe in deutscher sprache schriftlich wiederzugeben im stande wären, ohne sich dabei vom original zu weit zu entfernen. Als zeit dafür war nur eine glockenstunde angegeben, aber es lief bei beiden abteilungen auf 1 ¹/₂ hinaus. Eine halbe stunde, oder etwas weniger, ging auf die erklärung, und gegen eine stunde auf den aufsatz, der gleich ins reine geschrieben wurde. Die neuen wörter und wendungen mussten gleich einstudirt und in der ausarbeitung angewendet werden. Dem lehrer lag die pflicht ob, so gut wie möglich besonders die neuen wörter, und zwar deutsch, zu erklären. Fand er es zu schwer oder zu langwierig, dieselben durch umschreibung oder anschauung deutsch verständlich zu machen, so konnte er diese wörter deutsch und russisch an die tafel schreiben.

Ich muss hier der übersicht halber gleich von beiden abteilungen sprechen. Nicht vergessen jedoch darf ich, zu erwähnen, dass alle anwesenden lehrer verpflichtet wurden, über das examen beider abteilungen nicht nur zu relationiren, sondern auch ihre meinung und ihr kritisches urteil abzugeben. Meiner zählung nach waren in jeder der beiden erzählungen 14—16 neue wörter oder solche, die selten vorkommen und deshalb schwieriger zu erklären waren.

Von diesen schwer zu erklärenden wörtern wurden in der 1. abteilung vier an die tafel geschrieben, zehn jedoch entweder ganz übersprungen, ohne den allgemeinen sinn natürlich zu ändern, oder sie wurden durch alltägliche, sinnverwandte wörter ersetzt. Dass dem so ist, ersieht man aus den aufsätzen. Ich verstand meine aufgabe in meiner 3. abteilung so, dass alle wörter unbedingt während des unterrichts einstudirt und angewendet werden müssen. Ich wich daher auch keinem worte aus, sondern erklärte es, so gut ich konnte. Diese wörter wurden daher auch von den schülern in der schriftlichen arbeit nicht umgangen, sondern an ihrem platze angewendet. An der tafel stand bei mir kein wort, weder russisch noch deutsch. Die kadetten mussten alles mit dem gehör auffassen und mit den gegebenen erklärungen, die doch erschöpfend genug waren, zufrieden sein. In meiner abteilung wurde natürlich auch alles gleich ins reine geschrieben. Die erklärungen gingen bei uns beiden nur deutsch vor sich. Nach beendeter arbeit musste ich zuerst die fremden aufsätze durchsehen und korrigiren, ebenso der andere lehrer. Es steht mir nicht zu, zu sagen, dass meine schüler die aufsätze besser geschrieben haben. Die fehler sind schwarz auf weiss, und ich suche sie nicht zur begründung auf. Was ich aber nicht unerwähnt lassen will, ist, dass in der 1. abteilung die hälfte der klasse nicht über die erste seite hinausging, bei mir nur einer. Die bessere hälfte schrieb bei der 1. abteilung nur 5—6 zeilen auf der zweiten seite, die meinigen 2—3 seiten. Kurz, die meinigen schrieben, abgesehen von den fehlern, die ich jetzt vor augen habe, der quantität nach bedeutend mehr als die schüler der andern abteilung. Sei es, wie es wolle; genug, dass im beigefügten kadettenkorps-befehl, den der direktor nach der prüfung eigenhändig niederschrieb, die leistungen der 1. abteilung, die nach der alten lehrmethode unterrichtet wurde, mit keinem worte erwähnt werden, von der meinigen abteilung jedoch sehr viel die rede ist.

Die mündliche prüfung dauerte zwei stunden. Zuerst hatten wir, jeder in seiner abteilung, die grammatik in deutscher sprache zu erklären und abzufragen. Über das resultat dieses examens in der 1. abteilung war ich bei der abfassung der relation gezwungen, folgende mängel hervorzuheben:

1) Die schüler verstanden die an sie gerichteten deutschen fragen ziemlich schwach.
2) Die fragen waren zu leicht gestellt.
3) Der schwerere teil der grammatik wurde fast gar nicht berührt.

Von meiner abteilung wird schwerlich jemand zu behaupten wagen, dass meine schüler die deutschen fragen nicht verstünden, auch nicht, dass ich dem schweren teil der grammatik ausgewichen wäre, noch weniger, dass sie die grammatik nicht wüssten.

In der letzten stunde wurde in der 1. abt. ein vom hrn. direktor gewähltes deutsches lesestück nach der gewöhnlichen art ziemlich gut übersetzt. Erzählen konnte das stück auf deutsch niemand. — Ich ging bei diesem teil der prüfung nicht so vor. Das mir vorgelegte lesestück trug ich in kurzem mit eigenen worten vor; dann las ich das stück im gewöhnlichen tempo vor, wobei die nötigen erläuterungen mit 2—3 worten gegeben wurden, und zuletzt fragte ich die erzählung nach der frageanalyse, die natürlich deutsch war, die meisten schüler ab. Alle antworten waren selbstverständlich auch deutsch. Zwei meiner schüler erzählten das stück, zur offenbaren zufriedenheit des direktors, ganz gut deutsch. Beide schüler wurden nicht von mir, sondern von dem chef der anstalt selbst ausgewählt und aufgerufen.

Die letzten 20 minuten dieser stunde wurden auf die besprechung der wandbilder verwendet. Die 4 Hölzelschen bilder (frühling, sommer, herbst und winter) wurden in den saal gebracht, obwohl dieselben im *vorigen* jahr gelernt wurden und die schüler sie dieses jahr kein einziges mal zu gesicht bekamen. Ich wollte sehen, ob die schüler viel davon vergessen hätten. Die bilder aus dem letzten russisch-türkischen krieg lernten die schüler in diesem jahre. Leider sind diese letzteren bilder für den sprachunterricht nicht recht passend. Es ist zu wenig abwechslung in den einzelnen teilen. Wie geantwortet wurde, zeigt der beigelegte, von mir gewissenhaft übersetzte kadettenkorps-befehl.

Zu demselben kann ich nur hinzufügen, dass derselbe uns alle sehr überrascht hat. Man pflegt über die leistungen der einzelnen klassen und lehrer niemals etwas im befehl zu schreiben, weder gutes noch ungünstiges. Während der schuljahres macht der inspektor auf die etwaigen mängel aufmerksam. Über die debatten in den allgemeinen und speziellen komitaten wird allerdings protokoll geführt, aber von einer gutheissung oder einer missbilligung ist darin niemals etwas zu finden, es sei denn, dass die statistischen ziffern für solche zu gelten haben.

Der nachfolgende kadettenkorps-befehl hat insofern eine nicht unwichtige bedeutung, als er den sieg der sprechmethode an dieser anstalt über die alte methode offiziell konstatirt und den andern anstrengungen und bestrebungen in dieser richtung bahn bricht. Der sieg wurde erst nach fünfjährigen hartnäckigen kämpfen errungen. Vorher war fast alles gegen diese methode, und somit auch gegen mich. Ich eroberte mir förmlich die jetzige position, trotz aller offizieller und nicht offizieller hindernisse. Die nicht offiziellen hindernisse waren, besonders in den ersten jahren, nicht selten sehr garstiger art. Aber trotzdem gewann ich jedesmal für die sprechmethode immer mehr boden. Dieses jahr erlaubte man mir das erste mal offiziell, *im allgemeinen* so vorzutragen, wie ich

es für gut finde. Man erlaubte mir dies jedoch nur *versuchsweise*. Dieser versuch musste gewagt werden, obwohl bei weitem nicht überall und nicht vollständig die nötigen behelfe vorhanden waren.

Das resultat dieses versuchs ist der nun folgende befehl der kadettenanstalt.

Kadettenkorps-befehl
vom 25. mai (alten stils) 1894. No. 54.

Am 21. d. m. war in der V. klasse der 3. abteilung repetition[1] aus der deutschen sprache — in anwesenheit von mir, in anwesenheit des inspektors aller klassen, dreier lehrer der deutschen sprache und eines der französischen. Zur schriftlichen arbeit wurde von mir aus einem, den vorgeschriebenen lehrbüchern *nicht* angehörenden buche ein neues stück gewählt. Das gewählte stück wurde den kadetten im beisein der kommission erklärt, wobei alle erläuterungen ausschliesslich in deutscher sprache gegeben wurden.

Nach beendigung der erläuterungen machten sich die kadetten gleich an die schriftliche arbeit. Die fertig geschriebenen arbeiten wurden jedesmal sogleich der zum assistenten bestimmten person zur korrektur und beurteilung übergeben, wobei folgende jahreskugeln gezeichnet wurden:

1	arbeit	bekam	12 kugeln (die höchste zensur)
5	arbeiten	bekamen	11 „
2	„	„	9 „
6	„	„	8 „
6	„	„	6—7[2] „

Für die mündlichen prüfungen (*isspitanija*) wurden zwei stunden bestimmt. In der ersten stunde wurde der grammatische kurs in systematischer ordnung durchgearbeitet, in der zweiten in anwesenheit der kommission ein ganz neues stück[3] erläutert und einstudirt, und zuletzt erzählten die schüler den inhalt der hängenden wandbilder (jahreszeiten[4] und ereignisse aus dem letzten russisch-türkischen krieg). Die antworten der kadetten, welche alle in deutscher sprache gegeben wurden, waren vollkommen zufriedenstellend (*vpolnjè udovletvoriteljni*), und einige von diesen antworten müssen als sehr gut anerkannt werden (*očenj* [*č* = *tsch*] *horošimi* [*š* = *sch*]), u. zw. die antworten der kadetten: Mallickij, Perlik, Fokin, Vinogradov [*v* = *w*], Vsevolodov, Novakovskij und Tekutjev II.[5]

[1] Repetitionen heissen bei uns alle prüfungen in der I. bis zur VI. klasse, weil in diesen klassen nur das schwierigste wiederholt, aber nicht examinirt werden sollte. Aber in der that sind diese repetitionen den examina der VI. und VII. klasse sehr ähnlich. *Hier aber* war förmliches examen zum vergleich der alten und sog. neuen methode. (D. übers.)

[2] 6 ist genügend, 5, 4 und so weiter bis 1 ungenügend.

[3] Eine deutsche erzählung.

[4] Bilder Hölzels in Wien (frühling, sommer, herbst und winter).

[5] Alle sind echte russen.

Während der ganzen repetition, die 3½ stunden dauerte, hörte man in der klasse — und dies muss als eine besondere eigentümlichkeit hervorgehoben werdrn — einzig und allein nur die deutsche sprache. (V tečenjiji vsej repeticiji, prodolžavšejsja 3½ časa, ukazivaju kak na osobenostj v klassje büla slüšna toljko odna njemeckaja rječj.)

Aus dem gesagten komme ich zu dem schluss, dass die kadetten der V. klasse, 3. abteilung, die deutsche sprache — soweit es ihnen ihr alter und ihre begriffssphären erlauben — verstehen und sie auch beherrschen (*ponjimajut njemeckuju rječj i vladjejut jeju*).[1] *Nach der angestellten prüfung muss die frage über die möglichkeit, den klassenunterricht in fremder sprache zu führen, im positiven (bejahenden) sinne entschieden und anerkannt werden.*[2]

Diesen erzielten erfolg bei der erlernung der deutschen sprache sowohl in der V. klasse, 3. abt., als in den andern, dem hauptmann Ječinac [*c = tz*] anvertrauten abteilungen muss den besonderen mühen des erwähnten hauptmanns zugeschrieben werden, die er zum besten der anstalt verwandte: seinen gründlichen kenntnissen, der fähigkeit, die klasse zu beherrschen (sie zu fesseln und in spannung zu erhalten),[3] der staunenswerten energie in der verfolgung des vorgestreckten zieles und ebensolcher geduld und ebensolchem eifer.

Indem ich diese erfolge, die in der mir anvertrauten kadettenanstalt erzielt wurden, hiermit kundgebe, halte ich es für meine pflicht, dem hauptmann Ječinac für eine solche wirksamkeit meine tiefe erkenntlichkeit (dankbarkeit) auszudrücken (*glubòkuju priznàteljnostj*).

Direktor der sibirischen kadettenanstalt
general-major Kičejev [*č = tsch, v = w*].

Für die richtigkeit der übersetzung:

Ječinac, hptm. und lehrer der deutschen sprache
(von dem im text die rede ist).[4]

2. *Aus zeitschriften.*

Die russische monatsschrift *Obrazovanie* (bildung) brachte einen artikel für die naturmethode (1894 nr. 3) und die monatsschrift *Russkaja Škola* (russische schule) einen artikel gegen die Berlitzmethode überhaupt und gegen mich als den verfasser der *Methodik der neueren sprachen* und den vertheidiger der sprechmethode speziell, 1894 nr. 4. *R. Š.* meint

---

[1] 15—16 jahre alt (der übersetzer.)

[2] Im original unterstrichen.

[3] *vladjetj = regiren* (buchstäblich genommen).

[4] Befehle solcher art sind nicht nur *nicht* etwas gewöhnliches, sondern sie kommen *gar nicht vor.* Ich bin 5 jahre hier; und niemals schrieb der direktor etwas von lehrern. Alles pädagogische wird im päd. komitat abgemacht und noch mehr mündlich besprochen. Um so mehr erregte dieser befehl aufsehen.

naiv, die Berlitzmethode passe nur für amerikanische verhältnisse für erwachsene, für knaben und für die russischen verhältnisse passe sie nicht. Soeben hat der verfasser dieses artikels ein französisches lesebuch herausgegeben. Da scheint der hund begraben zu liegen.

Omsk (Sibirien). JEČINAC.

ZU UNSERM BERICHT ÜBER DEN KARLSRUHER NEUPHILOLOGENTAG.

Schon vor längerer zeit hat mich prof. F. Neumann in Heidelberg freundlichst auf einige irrtümer aufmerksam gemacht, die bei der redaktion und korrektur unseres stenographischen berichts s. 162 z. 12 ff. d. bds. übersehen worden sind. Wegen der verspätung der vorliegenden heftes kann ich die berichtigung erst bringen, nachdem sie prof. Neumann bereits *Lbl.* XV s. 278 selbst gegeben hat. Ich wiederhole das dort von prof. N. gesagte: »Der redner war nicht prof. Waag-H., sondern dr. Hug-Heidelberg« (mir beide persönlich unbekannt). »Ferner haben sich die herren redner, wie der zusammenhang auch für den, der der debatte nicht anwohnte, schon lehrt« (allerdings!), »nicht über das verhältnis der wbb. von Murray und Flügel, sondern von Muret und Flügel unterhalten. Weiter verwechselt der redner mich mit prof. Bülbring, indem er mich sagen lässt, was dieser *Lbl.* XII s. 228 ff. über die genannten zwei engl. wbb. äussert« (man konnte glauben, der redner habe eine mit B.s kritik übereinstimmende mündliche bemerkung N.s im sinne). W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ausländern, die auf einer deutschen universität studiren oder durch einen aufenthalt in Deutschland zur beherrschung des deutschen gelangen wollen, sei das haus des herrn lektor Tilley in Marburg (Schwanallee 4) bestens empfohlen.

*

Eine junge schottin, die schon in Deutschland unterricht genossen und erteilt hat, auch französisch und musik lehrt, sucht in einer deutschen schule eine stellung *au pair.* Näheres durch D. Mackay Esq., M.A., Ayr Academy, N.B. W. V.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. NOVEMBER-DEZEMBER 1894. HEFT 6.

DIE FRANZÖSISCHE INTERPUNKTIONSLEHRE.

V.

DAS SEMIKOLON — *LE POINT ET VIRGULE, LE POINT-VIRGULE* (selten: *LA VIRGULE PONCTUÉE*) (;).

Lat. *semi* = halb. Gr. *κῶλον*, lat. *cōlon* und *cōlum*, *n.* = ein glied des körpers, fuss, bein; ein glied eines verses oder eines satzes.

Engl. *semicolon.*

Das semikolon kommt in der satzverbindung und im satzgefüge vor. Es bezeichnet eine stärkere pause als das komma, eine weniger starke als der punkt und das kolon.

A. DAS SEMIKOLON IN DER SATZVERBINDUNG.

a) Das semikolon steht überall da, wo zwei längere hauptsätze zu einander in beziehung gesetzt werden. Die verhältnisse der zusammengehörigkeit und des gegensatzes, der folge oder des grundes drücken wie im deutschen und englischen die beziehungen der hauptsätze zu einander aus. Wenn Wustmann (*Allerhand sprachdummheiten* u. s. w. Leipzig, Grunow 1891 S. 306) mit recht rät, das semikolon nur einmal im deutschen satzgebilde anzuwenden, so stimmt die praxis der französischen, wie der englischen schriftsteller damit nicht überein.

b) Das semikolon kommt auch sonst in der satzverbindung zwischen hauptsätzen (meistens längeren) jeder art vor, gleichgültig ob sie verkürzt oder vollständig, unverbunden oder durch irgend eine der beiordnenden konjunktionen verbunden sind.

ANMERKUNG 1. Hinter dem semikolon wird jede wortart mit dem ihr zukommenden anfangsbuchstaben geschrieben.

ANMERKUNG 2. Das semikolon kommt auch vor hauptsätzen vor, die durch die konjunktionen *et* oder *ou* an den voraufgehenden hauptsatz angeknüpt sind.

ANMERKUNG 3. Kurz und lang sind relative begriffe. Es ist daher oft willkürlich, ob ein semikolon oder komma zwischen zwei hauptsätzen steht. Die engere oder weitere zusammengehörigkeit muss dann entscheiden. Das semikolon steht meistens dann, wenn innerhalb der zu einer periode verbundenen hauptsätze schon kommata vorkommen.

ANMERKUNG 4. Hauptsätze, die in ein satzganzes eingeschoben sind, werden meistens in kommata, seltener in gedankenstriche oder klammern eingeschlossen. (Siehe komma C c, klammern b, gedankenstrich c).

B. DAS SEMIKOLON IM SATZGEFÜGE.

a) Das semikolon trennt häufig längere, einander beigeordnete konjunktional- oder relativnebensätze von einander.

ANMERKUNG 5. Das semikolon trennt sehr selten haupt- und nebensatz, oder einander übergeordnete nebensätze.

BEISPIELE.

A. a), b) und anm. 1 u. 3. *Il faut aimer la vertu; or la vertu est aimable, donc il faut aimer la vertu. — Ce peuple est corrompu et entièrement énervé par la mollesse; par conséquent il sera aisé de le vaincre. — Car, voyez-vous, ceux qui cherchent des millions, les trouvent très difficilement; mais ceux qui ne les cherchent pas n'en ont jamais trouvé. — Tu braves la vengeance du ciel; tôt ou tard elle saura t'atteindre. — L'armée des ennemis fut à peu près détruite; artillerie, drapeaux, bagages, provisions, tout fut enlevé par les nôtres. — Enfin le grand-maître arrive; il monte, il les devance. — Béranger est le plus français, comme aussi le plus achevé des poètes de se siècle; il est national comme le furent Rabelais, Molière, La Fontaine. — Après la révolution de 1848, Béranger fut élu représentant du peuple pour la ville de Paris; mais il refusa cet honneur, en déclarant avec beaucoup de bon sens qu'on peut être bon chansonnier et très mauvais législateur. — Le mariage ne lui semblait qu'une affaire de convenances et de position; Sorel était jeune, considéré, riche surtout; c'était assez pour qu'elle l'acceptât. — Charlemagne, son fils, lui succéda; il était fort de corps et grand d'esprit. — Tous les jours on lui faisait parvenir des nouvelles des différentes parties de son*

royaume; les ordres nécessaires étaient ensuite expédiés sur tous les points. — Il a raison, s'écria le capitaine avec un gros rire; Zozo masque ses batteries; mais, au fond, c'est une fine voilière et solide au gros temps; tout le portrait de sa mère.

Paul revint, attiré par le charme invincible qu'exerce l'honnêteté sur une âme honnête elle-même; le spectacle d'une vie laborieuse et tranquille le calmait et l'arrachait souvent au tourbillon de la vie mauvaise qu'il avait mené jusque-là, mais s'il acceptait et aimait cette heureuse influence, ses habitudes ne changeaient point; il restait toujours desœuvré et ennuyé, triste et inutile. — Vous savez que, de tous les poètes, Horace est peut-être celui qui se dérobe le plus au traducteur; il a des tournures à lui, une façon toute personnelle de saisir la pensée; enfin la langue, chez lui, est moins la langue latine que la langue d'Horace. — Les soldats ne trouvent point d'obstacles qu'ils ne surmontent; point de difficultés qu'ils ne vainquent; point de péril qui les épouvante; point de travail qui les rebute; point d'entreprise qui les étonne; point de conquête qui leur paraisse difficile. — La jalousie vous dispute une vaine beauté; la fierté, votre naissance; l'ambition, votre valeur et vos services; l'orgueil, vos talents et votre suffisance. —

Turenne parle, chacun écoute ses oracles; il commande, chacun avec joie suit ses ordres; il marche, chacun croit courir à la gloire. — Par quelle invisible chaîne entraînait-il ainsi les volontés? Par cette bonté avec laquelle il encourageait les uns, il excusait les autres, et donnait à tous les moyens de s'avancer, de vaincre leur malheur, ou de réparer leurs fautes; par ce désintéressement qui le portait à préférer ce qui était plus utile à l'État à ce qui pouvait être plus glorieux pour lui-même; par cette justice qui, dans la distribution des emplois, ne lui permettait pas de suivre son inclination au préjudice du mérite; par cette noblesse de cœur et de sentiments, qui l'élevait au-dessus de sa propre grandeur, et par tant d'autres qualités qui lui attiraient l'estime et le respect de tout le monde.

Anmerkung 2. *Les gens qui passaient, rentrant chez eux bien tranquilles, me faisaient envie; et je courais la tête lourde, pleine de soleil et d'eau, avec des ronflements de coquillages au fond des oreilles, et déjà sur la figure le rouge du mensonge que j'allais dire. — Avec les herses, les pioches, les charrues, on remuait ce sol mouvant; et plus on en tuait, plus*

il y en avait (c'est-à-dire: de criquets). — Ces foudres de bronze que l'enfer a inventés pour la destruction des hommes tonnaient de tous côtés pour favoriser et pour précipiter cette retraite; et la France en suspens attendait le succès d'une entreprise qui, selon toutes les règles de la guerre, était infaillible.

B. a) *Apprenez, maître Jacques, vous et vos pareils, que c'est un coupe-gorge qu'une table remplie de trop de viandes; que, pour se bien montrer ami de ceux que l'on invite, il faut que la frugalité règne dans les repas qu'on donne; et que, suivant le dire d'un ancien, il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger. — On dirait qu'il va combattre des rois confédérés avec sa seule maison, comme un autre Abraham; que ceux qui le suivent sont ses soldats et ses domestiques; et qu'il est et général et père de famille tout ensemble. — Soit qu'il fallût préparer les affaires, ou les décider, chercher la victoire avec ardeur, ou l'attendre avec patience; soit qu'il fallût prévenir les desseins des ennemis par la hardiesse, ou dissiper les craintes et les jalousies des alliés par la prudence; soit qu'il fallût se modérer dans les prospérités, ou se soutenir dans les malheurs de la guerre, son âme fut toujours égale. — N'attendez pas, messieurs, que j'ouvre ici cette scène tragique qui représente ce grand homme étendu sur ses propres trophées; qui découvre ce corps pâle et sanglant, auprès duquel fume encore la foudre qui l'a frappé; qui fasse crier son sang comme celui d'Abel; et qui expose à vos yeux les tristes images de la religion et de la patrie éplorée.*

ANMERKUNG 5. *Ceux qu'on condamne au supplice, affectent quelquefois une constance et un mépris de la mort, qui n'est en effet que la crainte de l'envisager; de sorte qu'on peut dire que cette constance et ce mépris sont à leur esprit ce que le bandeau est à leurs yeux.*

VI.

DAS KOMMA — *LA VIRGULE* (,).

Lat. *comma, ătis, n.*, einschnitt, abschnitt einer periode. Gr. *κόμμα, n.* = 1. schlag, 2. abschnitt, kleines glied einer periode (ebenso frz.: *le comma* = satzabschnitt), von: *κόπτειν* abschneiden, hacken.

Engl. *comma.*

Das komma bezeichnet die schwächste pause innerhalb eines satzganzen. Es kommt im einfach erweiterten satz, im zusammengezogenen satz, in der satzverbindung und im satzgefüge vor.

A. Das komma im einfach erweiterten satz.

a) Das komma steht im einfach erweiterten satz vor und hinter der apposition, die ihrem substantiv folgt.

Anmerkung 1. Steht die apposition vor ihrem substantiv oder bezeichnet sie hinter dem substantiv die zahl oder eigenschaft eines regenten oder einen titel, so fällt das komma weg.

b) Wenn das subjekt eines satzes durch nähere bestimmungen verlängert ist, so wird es vom prädikat durch ein komma getrennt.

c) Adverbiale bestimmungen jeder art, zumal wenn sie zu anfang des satzes stehen, werden häufig in kommata eingeschlossen.

Anmerkung 2. Die adverbien und adverbialen redensarten *cependant, toutefois, certes, néanmoins, d'ailleurs, en effet, au contraire, sans doute, après, hier, ainsi* und *alors* als konjunktionen und viele andere, ebenso wie *oui* und *non* am amfange des satzes werden häufig in kommata eingeschlossen.

d) Das komma steht im einfach erweiterten satz statt des ausrufungszeichens vor und hinter der anrede und nach einzelnen interjektionen (vgl. ausrufungszeichen b, c, anmerkung 4 und 5).

Anmerkung 3. Hinter briefanreden steht stets ein komma. Man fährt mit einem grossen anfangsbuchstaben fort. (Vgl. ausrufungszeichen, anmerkung 2).

e) Auch andere satzteile als adverbiale bestimmungen und das verlängerte subjekt werden vom übrigen satze durch ein komma getrennt, wenn sie an einer ungewöhnlichen stelle im satze stehen.

B. Das komma im zusammengezogenen satz.[1]

a) Das komma steht im zusammengezogenen satz zwischen gleichen und beigeordneten satzteilen jeder art, wenn sie nicht

[1] Ich brauche der einfachheit halber diesen veralteten ausdruck, anstatt von einem einfachen satz mit mehrgliedrigen satzteilen zu reden.

durch *et, ou, ni* verbunden sind. Sind die gleichen satzteile durch die konjunktionen *comme, ainsi que, aussi que, de même que, aussi bien que, plutôt que* u. a. verbunden, so steht meistens das komma.

ANMERKUNG 4. Vor *et* und *ou* steht ein komma, wenn sie prädikate verbinden, die nähere bestimmungen bei sich haben, oder substantive, von denen das zweite eine nähere bestimmung hat, die nicht zum ersten gehört.

ANMERKUNG 5. Werden die konjunktionen *et, ni, ou* wiederholt, so werden die satzglieder, die sie verbinden, sehr häufig durch kommata getrennt.

b) Das komma fehlt zwischen gleichen satzteilen, von denen der eine dem andern dem sinne nach übergeordnet ist. Deshalb fehlt es z. b. stets zwischen dem artikel oder den adjektivischen pronomen und dem folgenden adjektivischen attribut, ebenso zwischen mehreren adjektiven, die dem substantiv vorangehen.

c) Nachgestellte adjektive, die das substantiv erklären, werden von dem übrigen teil des satzes und unter sich meistens durch ein komma getrennt. Wird an diese adjektive noch ein relativsatz mit *et* angeschlossen, so steht vor *et* ebenfalls ein komma.

C. DAS KOMMA IN DER SATZVERBINDUNG.

a) Das komma steht in der satzverbindung zwischen den beigeordneten vollständigen oder unvollständigen hauptsätzen, wenn sie dem sinne nach so eng verbunden sind, dass ein semikolon eine zu grosse pause machen würde. Es ist gleichgültig, ob die beigeordneten hauptsätze durch konjunktionen verbunden sind oder nicht.

ANMERKUNG 6. Sind die hauptsätze einer satzverbindung kurz und durch eine zusammenstellende konjunktion verbunden, so fällt das komma manchmal fort.

b) In elliptischen sätzen wird ein komma an die stelle des ausgelassenen verbs gesetzt.

c) Eingeschobene hauptsätze werden häufig statt in klammern oder gedankenstriche in kommata eingeschlossen (vergl. klammern b und gedankenstrich c).

D. DAS KOMMA IM SATZGEFÜGE.

a) Im satzgefüge werden untergeordnete nebensätze jeder art (vollständig, unvollständig oder verkürzt) von dem ihnen übergeordneten haupt- oder nebensatz (vollständig, unvollständig oder verkürzt) durch ein komma getrennt; sind es zwischensätze, so sind zwei kommatas erforderlich.

Anmerkung 7. Durch partizipien, gerundien oder infinitive verkürzte nebensätze werden meistens in kommata eingeschlossen, wenn sie dem hauptsatz vorangehen oder zwischensätze sind.

Anmerkung 8. Dem hauptsatz voraufgehende subjekt- oder objektsätze werden vom hauptsatz durch ein komma getrennt, ebenso relativsätze, die eine zufällige bestimmung oder erklärung enthalten oder sich durch ein demonstrativum mit einer konjunktion auflösen lassen.

b) Das komma kann im satzgefüge wegfallen, wenn haupt- und nebensatz dem sinne nach eng verbunden sind.

Es steht also *kein* komma:

1. Vor beschränkenden (restriktiven oder determinativen) relativsätzen, d. h. solchen relativsätzen, die eine wesentliche ergänzung des von ihnen bestimmten nomens enthalten.

Anmerkung 9. Die pronominalverbindungen *celui qui (dont, à qui, que), celle qui; ceux, celles qui, tout ce qui (ce dont, ce que), voilà qui* und ähnliche werden niemals durch ein komma getrennt.

Anmerkung 10. Sind die restriktiven oder determinativen relativsätze sehr lang, so setzt man der deutlichkeit wegen meistens ein komma dahinter.

2. Vor infinitivsätzen, subjekt- oder objektnebensätzen (eingeleitet durch *que* — dass), indirekten fragesätzen, vergleichungssätzen (eingeleitet durch *que* oder *comme*) und kürzeren konjunktionalnebensätzen, wenn sie sich eng an den hauptsatz anschliessen.

Anmerkung 11. Drückt der nebensatz mit *que* (so dass) eine folge aus, so steht sehr häufig ein komma davor.

BEISPIELE.

A. a) *Casimir Delavigne, fils d'un négociant, naquit au Havre, en 1793, et mourut à Lyon, en 1843. — Mécène, favori d'Auguste, mourut l'an 8 avant Jésus-Christ. — Paul-Louis Courier s'est rendu célèbre par ses «Pamphlets politiques», modèles de finesse, et il compte parmi les meilleurs épistolaires de ce siècle. — Hérodote, célèbre historien grec, surnommé le Père*

de l'histoire, naquit à Halicarnasse, en Asie-Mineure, vers 484 avant J.-C. — Le père, lui, par exemple, s'est payé une belle toque. — On élut, au bout d'un an (1273), Rodolphe, comte de Habsbourg, chevalier plein de courage, mais assez petit seigneur, dont les rares domaines étaient épars en Alsace, en Souabe et en Suisse. — Je vous parle de Rousseau, le poète, et non de Rousseau, le philosophe.

ANMERKUNG 1. *Philippe le Bel. — Charles le Chauve. — Le poète français Racan vivait au dix-septième siècle. — Tant d'ennemis n'ont pu ébranler le trône de Frédéric le Grand. — Le pape Urbain quatre s'est élevé par son mérite. —*

A. b) *Ces longues visites à Mlle Garin, et la comparaison involontaire de ses perfections avec l'insignifiance de Rose, ne tardèrent pas à troubler le repos du jeune homme.*

A. c) *Par ces brumeuses journées d'hiver, il est doux de s'acagnarder au logis; et, dans son modeste appartement au troisième étage d'une maison de la rue de Clichy, l'abbé Moulin, le vieux vicaire de la Trinité, s'était à peu près endormi, les pieds au feu, en lisant son bréviaire. — Le 20 juin 1523, la ville de Stockholm fut prise par Gustave Wasa, après un siège qui n'avait pas duré moins de deux ans. — Entre nous, là, vraiment, il ne faut que de l'adresse. — A la mort de César, tout Rome fut consterné. — A sa vue, Berthe fit un mouvement d'étonnement. — Rose, de son côté, paraissait confuse. — La jeune Parisienne ne négligeait rien; du reste, pour plaire à Edmond. — Après la première émotion de joie et de surprise, il reprit, en apparence, son sang-froid. — Pendant ce temps-là, le siège avançait toujours. — Depuis deux mois, elle ne mangeait pas autre chose. — Il ne la connaît pas, sans doute. —*

ANMERKUNG 2. *Cependant, il a raison. — Il est, sans doute, un des personnages des plus riches de notre ville. — Après, vous m'apprendrez l'almanach. — Hier, nous avons été interrompus dans notre conversation d'affaires. — Il y avait, en effet, dans sa toilette quelque chose de bizarre. — Nous recommencerons, si vous le désirez, à une condition, toutefois, c'est que vous travaillerez pour vous-même. Donc, (alors, ainsi,) un dimanche soir, cette touchante cérémonie eut lieu.*

Aber: *Ainsi était son nom. — Alors arriva un événement imprévu.*

A. d) *Bien dit, la Picarde. — Mesdames, je vous remercie infiniment de la peine que vous vous êtes donnée pour moi. — Vous êtes tous singuliers, vous autres Anglais, me répondit-il. —*

Français, souvenez-vous de nos derniers moments. — J'ose t'y citer, ô pontife romain. — Adieu, mon cher ami, je t'embrasse bien fort. — Je suis ravi, monsieur, que vous ayez obtenu la place que vous avez briguée. — Souffrez au moins, monsieur, qu'on vous réponde. —

Anmerkung 3.

Mon cher petit,
Je t'écrivais dernièrement que j'étais inquiète de toi. —
Chère cousine,
Tu ne saurais deviner, d'où je t'écris aujourd'hui.

A. e) *Ta lettre, je l'ai reçue. — Des historiens illustres, l'Angleterre en a produit sans doute. — L'ordre de la retraite, Napoléon le donna alors à Moscou. — Cette lettre, jetez-la à la poste. — Oh! oh! ce n'est pas là ce qu'il me faut, à moi. — D'argent, point de caché. —*

B. a) *Paul-Louis Courier fit les guerres de la République et du premier Empire, quitta le service en 1809 et se voua au culte des lettres. — Sorel était jeune, considéré, riche surtout. — Mes filles te berceront, danseront, chanteront. — Le père, la mère, les enfants, tout le monde est sur le balcon à guetter. — Les autres meubles étaient vieux, cassés, vermoulus et si rares. — La foule va, vient, se croise le long du trottoir. — Bossuet, Fléchier, Fénélon, La Bruyère, Racine, Molière, La Fontaine et Boileau ont fait appeler le règne de Louis XIV l'âge d'or de la littérature française. — L'ambition, comme la colère conseille toujours mal. — Il a employé la ruse, la perfidie, la force ouverte, enfin tout. — Les Français ont toujours admiré la douceur, la bonté de Henri IV. — Cette somme monta peu à peu à dix, à douze, à quinze mille francs. — La mort, de même que la naissance est un mystère. — Lui et moi admirâmes la beauté du ciel. — Bacchus (,) ainsi qu'Hercule étaient reconnus pour demi-dieux. — Le nourrisson du Pinde, ainsi que le guerrier, préfère un beau laurier à tout l'or du Pérou. — Les ballons ou aérostats furent inventés au XVIII siècle. — La vivacité et la langueur des yeux font les principaux caractères de la physionomie. — La crainte et l'espérance font tout croire. — Votre père ni votre oncle ne me veulent du bien. — Le chevalier sans peur ni reproche. — Ni loups ni renards n'épiaient la douce et l'innocente proie. — Ni l'or ni la gloire*

ne nous rendent heureux. — L'un et l'autre consul vous avaient prévenue. — Je suis sûr que l'un ou l'autre viendra. — Ni l'une ni l'autre manière n'est élégante. — Il ne peut ni voir ni entendre. —

ANMERKUNG 4. *Les habitants n'aiment personne, et en veulent surtout aux Français. — Le baron adressa au groupe formé devant la porte un salut paterne, et dit en souriant. — Bardanou prit la main de Nicette, et la força à le regarder. — La nouvelle de ce bonheur inespéré fut aussitôt connue chez le maître de poste, et se répandit de là dans tout le quartier. — Le régiment était en bataille sur un talus de chemin de fer, et servait de cible à toute l'armée prussienne massée en face, sous le bois. — Le Provençal eut un second éblouissement de vanité, et ne peut que balbutier quelques mots entrecoupés. — Le courage, et le goût des lettres se réunissent dans ce grand homme.*

ANMERKUNG 5. *Il est indifférent à tout; ni la beauté de la nature, ni la bonté de Dieu, ni la misère de l'homme ne peuvent le toucher. — T'avises-tu jamais de désirer ni les trésors de Crésus, ni le pouvoir de Néron, ni les plaisirs d'Héliogabale? — Demande du secours ou à ton père, ou à ton oncle, ou enfin à tes connaissances. — Alexandre le Grand était à la fois et courageux, et instruit et généreux envers ses ennemis. — On n'osa trop approfondir du tigre, ni de l'ours, ni des autres puissances les moins pardonnables offenses.*

B. b) *Cette belle maison. — Nos pauvres braves soldats. — Son nouveau chapeau. — As-tu vu cette jolie petite fille? — Leurs grands yeux bleus. —*

B. c) *Lui sanglant, éperdu, sourd à leurs cris de joie, demande son épée. — La règle est un instrument (,) long, droit et plat, fait de bois, de métal ou d'autres matières, et qui sert à tirer des lignes droites. — C'est Dieu qui dispense les succès, bons et mauvais. — C'était un homme robuste, replet, un peu chauve, et dont les traits révélèrent l'origine allemande. — Athalie, non moins impie que sa mère, entraîna le roi dans l'idolâtrie. — Le jeune peintre, enchanté, déclara etc. — Il a quatre maisons, y compris sa maison de campagne. — Ses aventures (,) bonnes et mauvaises, tristes et gaies. —*

C. a) *Ainsi dit le renard, et flatteurs d'applaudir. — Nous courûmes de toutes nos forces au rivage, mais le navire s'était déjà éloigné. — La gaieté est la santé de l'âme, la tristesse en est le poison. — Ne nous induis point en tentation, mais délivre-nous du mal. — Puis septembre arriva, l'armée sous Metz,*

le blocus, et cette longue halte dans la boue où les canons se rouillaient, où les premières troupes du monde, démoralisées par l'inaction, le manque de vivres, de nouvelles, mouraient de fièvre et d'ennui au pied de leurs faisceaux.

Anmerkung 6. *Pèse tes paroles et réfléchis avant d'agir.*

C. b) *Philippe II, roi d'Espagne, peuplait sa cour de délateurs; les États voisins, d'espions. — La débauche ruine votre santé; la fraude, votre honneur.*

C. c) *La défiance de lui-même n'était point, on le voit, le défaut de Bardanou. — Là-dessus, je dois le dire, il n'était pas exigeant.*

D. a) *Cambyse marcha contre les Éthiopiens, quoiqu'il manquât de provisions. — Accablés de fatigues, les soldats de la grande armée maudissaient leur malheur, jusqu'à ce que le jour et l'ennemi vinssent les ranimer. — Nous cherchâmes, tant qu'il fit jour, notre chemin à travers ces bois. — Il étudia le capitaine, et reconnut que, si son parler était souvent commun, ses sentiments ne l'étaient jamais. — Apportez-moi telle chose, lorsque vous viendrez. — Tandis que les Russes se plaignaient à saint Nicolas de leur défaite, Charles XII faisait rendre grâces à Dieu. —*

Facile à effrayer, elle ressemblait à ces oiseaux que l'on croirait muets au premier abord. — Puisqu'on plaide et qu'on devient malade, il faut des médecins, il faut des avocats. — Comme ses raisons paraissaient bonnes, on s'y rendit. — Ces flèches font des blessures mortelles, parce qu'elles sont empoisonnées. — Si j'avais de l'argent, je vous payerais. — Beaucoup de gens sont devenus pauvres, pour vouloir trop tôt être riches.

Anmerkung 7. *Ça donnait, pour ainsi dire, un échantillon des modes de plusieurs périodes. Ils courent, mourant de peur, tout autour de la salle. — Louis XI, étant encore Dauphin, passa quelque temps en Bourgogne. — Annibal pressant le roi Prusias de livrer bataille, ce monarque s'excusa en disant que les prêtres ne le voulaient pas. — Enhardie par la bienveillance du jeune homme, elle lui raconta sans contrainte toutes ses pensées. — Le prince Rodolphe, ponr ne pas être vu du comte, sort de la maison par la porte du parc. — La marquise, sans savoir rien de positif sur les propositions des cours d'Espagne et de Saxe, en a pourtant quelque soupçon. — En l'attendant, nous allons, si vous voulez, faire le tour du ardin. — Antoine, vaincu par Octave à la bataille d'Actium, se donna*

la mort à Alexandrie. — Enfin des ordres sévères étant donnés, l'ordre rétabli, chacun alla s'emparer d'une maison commode ou d'un palais somptueux, pensant y trouver un bien-être acheté par de si longues et de si excessives privations. — Ce jeune homme, à le bien observer, n'avait pas plus de vingt-cinq ans. — Après avoir gagné la bataille d'Austerlitz en 1805, Napoléon avait son armée à réorganiser et la confédération du Rhin à former. — En assistant les malheureux, il faut ménager leur délicatesse. — En disant ces mots, les larmes lui vinrent aux yeux. — Mentor, entendant la voix de la déesse, éveilla Télémaque. — Trop impatients pour attendre l'ennemi derrière nos retranchements, nous allâmes à sa rencontre. — Vous et moi exceptés, tout le monde a été content. — Toutes les planètes circulant autour du soleil paraissent avoir été mises en mouvement par une impulsion commune. —

ANMERKUNG 8. *Que cette description n'ait rien d'exagéré, tout le monde le sait aujourd'hui. — Que vous ne le sachiez, je n'en doute pas. — Restait l'arrière-garde, qui ne tarda pas à se dissiper. — L'étranger, dont les traits s'étaient altérés, s'approcha vivement. — Cliton n'a jamais eu toute sa vie que deux affaires, qui sont de dîner le matin, et de souper le soir. — Garin, qui voyait, de son côté, dans cette union un moyen de se débarrasser de sa sœur, y poussait le jeune homme de tout son pouvoir. — Le plus grand combat naval de ce temps, que nous connaissions, c'est celui des Corinthiens contre les Corcyréens. — C'est un pays de méchantes gens, qui, je crois, n'aiment personne. — Ils trouvèrent au salon la fille du capitaine, qui avait achevé sa toilette et les attendait. — Le général attaqua l'armée, qui se retira (et celle-ci se retira). — Votre frère, que j'ai rencontré dans ce magasin, a eu la bonté de me changer mon billet de mille francs.*

D. b1) *Choisissez un maître qui sache bien l'anglais. — Il n'y a personne qui ne soit exposé à avoir des ennemis. — Les Phéniciens sont peut-être les premiers qui aient connu l'écriture. — On ne peut imaginer de mouvement sans quelque chose qui meuve. — On lui fit lire le testament en vertu duquel un étranger héritait de tous les biens de son oncle. — C'est Dieu qui dispense les succès, bons et mauvais. — Nous nous sommes toujours méfiés des personnes que nous avons entendues trop parler de l'ingratitude qu'elles ont éprouvée de la part des autres. —*

ANMERKUNG 9. *Il se mit à causer amicalement avec ceux qui venaient le complimenter. — Celui qui sait conserver et affermir un État est parvenu à un plus haut point de sagesse que celui qui sait conquérir des provinces et gagner des batailles. — Voilà qui est merveilleux!*

ANMERKUNG 10. *Un homme qui a su vaincre ses passions et y mettre un frein, à remporté la plus belle de toutes les victoires.*

D. b 2) *Bardanou comprit que c'était une proposition indirecte qu'on lui adressait; mais il avait lui-même pris trop de goût au rôle de châtelain pour vouloir l'échanger contre une somme d'argent. — Croyez-vous qu'il me rende le service que je lui ai demandé? Je crois qu'il vous le rendra. — Romulus disparut sans qu'on sût jamais de quelle manière il avait péri. — Il était nuit noire quand nous arrivâmes près d'une maison fort noire. — Il est probable qu'il ne comprendra pas cela. — Il eut honte de n'avoir pas su ce qu'il y avait de noble dans ces deux natures. — On vit heureux partout quand on a le bonheur en soi-même. — Depuis l'invention de la poudre, les batailles sont beaucoup moins sanglantes qu'elles ne l'étaient. — Phiroüs était bien aise qu'enfin le prince Bohémond lui fît dire que l'armée des croisés s'approchait en silence des murs d'Antioche. — Il semble qu'il soit plus facile d'apprendre l'histoire que d'en tirer d'utiles leçons pour la vie. — Aidez cet homme à se relever. — C'est un devoir d'aider les pauvres. — Les soldats sont punis quand ils sont trouvés dans les rues après qu'on a sonné la retraite. — L'appétit vient en mangeant. — Mes pleurs coulaient en entendant cette prière. — Vous verrez tout à l'heure comme je vais jouer à chacun sa comédie. — Pas besoin de dire si le général était penaud en retournant à Tarascon. — Voilà qu'il pleut! — Apparemment qu'il viendra. — Il est à craindre qu'on ne se trompe. — Il but jusqu'à perdre la raison. — Les Romains eurent de la peine à subjuguer les Carthaginois. — Je restai longtemps à contempler les ruines de ce temple.*

Anmerkung 11. *Le temps était si beau (,) qu'on se décidait à passer la nuit à la belle étoile. — Vous avez écrit (,) qu'on ne peut lire votre lettre.*

VII.

Der Gedankenstrich — *Le tiret, le trait de séparation, le trait suspensif.*

Engl. *dash, break.*

Der gedankenstrich tritt meistens in lebhaften schilderungen und in der poesie auf.

a) Der gedankenstrich zeigt etwas unerwartetes an.

b) Der gedankenstrich trennt oft frage und antwort, rede und gegenrede eines dialogs, besonders wenn sie ohne ein verbum des sagens, antwortens u. a. unmittelbar auf einander folgen. Der deutlichkeit wegen wendet man häufig den absatz und die anführungsstriche an.

c) Die gedankenstriche stehen manchmal statt der klammern oder der kommata, um einen eingeschobenen hauptsatz einzuschliessen. Es finden sich auch kommata und gedankenstriche zusammen.

Viele französische grammatiker sprechen sich gegen den zu häufigen gebrauch des gedankenstriches aus. So sagt Feller a. a. o. s. 29: *D'aucuns ont étrangement étendu l'emploi du tiret, et s'en servent . . . à toute sauce: ce en quoi ils ont tort, le tiret ne pouvant pas plus remplacer la parenthèse que les points de suspension, ou tout autre signe de ponctuation généralement quelconque.*

Ich stimme dieser ansicht durchaus bei. Bei den verschiedensten französischen schriftstellern findet sich aber wie im deutschen und englischen der gedankenstrich noch in folgenden drei fällen:

d) Der gedankenstrich bezeichnet eine unterbrechung der rede oder eine änderung in der konstruktion des satzes. (Vergl. gedankenpunkte b.) Es kommen auch gedankenstrich und gedankenpunkte zusammen vor.

e) Der gedankenstrich tritt zum punkt, fragezeichen und ausrufungszeichen, um eine schwere pause zu bezeichnen. (Vergl.: gedankenpunkte e; punkt, anm. 5; fragezeichen, anm 2; ausrufungszeichen, anm. 3.)

f) Der gedankenstrich steht zuweilen in der fortlaufenden erzählung an stelle des punktes, des semikolons, des kolons und des kommas.

BEISPIELE.

a) *Avec sa foi de charbonnier et ses bonnes grosses vertus, ce vieux prêtre était une exception dans le clergé de Paris, en général si avisé, si mondain, j'allais ajouter, mais je m'en garde bien, — si sceptique. — La petite Céleste mourait d'anémie — à treize ans!*

b) *Ah! qu'est-ce que vous dites là, Bardanou? Savez-vous pourquoi il se rend dans le duché de Bade?*

— Nullement.

— Il va se marier.

— Se marier?

— Avec une riche héritière du pays.

— Qu'il ne connaît pas, sans doute.

— Je n'en sais rien.

— Il ne doit point la connaître; ces gens-là se marient comme on fait le commerce, par correspondance.

— Taisez-vous, Bardanou! interrompit vivement Nicette. etc. etc. —

N'y suis-je point encore? — Nenni. — M'y voici donc? — Point du tout. — M'y voilà? — Vous n'en approchez point. —

«Comment,» lui dis-je, «tu lis cela, toi?» — «Eh oui», me répondit-elle, «j'apprends le grec. — «Tu es folle!» — «Mais je l'apprends.» —

«Et je cheminai ... je cheminai! Quelle battue! Un petit sentier m'amena jusqu'à la porte d'argent.

«— Pan! pan!

«— Qui frappe? me fait une voix rauque et dolente.

«— Le curé de Cucugnan.

«— De ...?

«— De Cucugnan.

«— Ah! ... Entrez. —

Un jour, le maître cria à travers la porte de son antichambre: Êtes-vous là, Pierre? — Oui, monsieur. — Que faites-vous? — Rien, monsieur. — Et vous, Jean, êtes-vous là? — Oui, monsieur. — Que faites-vous? — Monsieur, j'aide Pierre. — Quand vous aurez fini, vous viendrez me donner mes bottes.

c) *Ce prêtre plébéien ne tarda pas à être jugé — est-il besoin de le dire? — par son curé. — Son patrimoine — plusieurs milliers de francs de rente, s'il vous plaît, — y avait passé jusqu'au dernier sou. — L'évêque vous riait si bien du haut de sa mule, et quand vous passiez près de lui, — fussiez-vous un pauvre petit tireur de garance ou le grand viguier de la ville, — il vout donnait sa bénédiction si poliment. — Un autre*

jour qu'on avait poussé son lit près de la fenêtre — c'était, je crois, le jeudi de Buzenval — il vit très bien des gardes nationaux.

d) *L'orateur débute ainsi: Roi très grand, très bon, très gracieux, très clément . . .˙. — Le roi, impatienté, par ce début qui promettait une longue harange, l'interrompt brusquement et lui dit: Ajoutez: Et très fatigué.*

VIII.

DIE KLAMMERN (PARENTHESEN, runde und eckige) — *LES PARENTHÈSES* f. (runde), *LES CROCHETS* m. [eckig], *L'ACCOLADE* f. {zusammenfassende.}

Lat. *parenthesis.* Gr. *παρένθεσις*, von *παρεντιθέναι* (einschieben) = *παρά* + *ἐν* + *τιθέναι.*

Engl. (*round*) *brackets* (*parentheses*) = (); (*square*) *brackets* (veraltet *crotchets*) = [ ].

Redensart: *mettre un mot entre parenthèses.*

a) Die klammern schliessen beiläufig gegebene nähere bestimmungen oder erklärungen eines begriffs oder gedankens ein.

b) Die klammern werden zuweilen statt der kommata oder der gedankenstriche gebraucht, um einen hauptsatz einzuschliessen, der in einen andern eingeschoben ist.

BEISPIELE.

a) *Nicée (Nicaea), aujourd'hui Ismik, ville de Bithynie, sur le lac Ascanius, près de la Propontide (Mer de Marmare), célèbre par le premier concile général qui y fut tenu en 325. — Antoine [Marcus Antonius], vaincu par Octave à la bataille d'Actium (31 avant J.-C.), se donna la mort à Alexandrie. — Notre-Dame [Nostra Domina], nom donné en français à la sainte Vierge. — Au mois de mars 1815, le Moniteur Universel (journal officiel de Paris) a donné successivement les nouvelles suivantes de l'arrivée de Napoléon Ier en France: L'anthropophage es sorti de son repaire. —*

Chavigni (à part, avec effroi): Hein! Comment? La marquise (vivement): Oui, c'est vrai. — Après un quart d'heure de ce manège, j'eus devant moi une assiette de passerilles (raisins secs) et une bouteille de piquette.

b) *La peste (puisqu'il faut l'appeler par son nom) faisait la guerre aux animaux. — C'était le lendemain de l'amnistie (Bélisaire voulait dire l'armistice). — Ils étaient trois, qui marchaient à la file, Leblond (qui est blond, c'est extra-ordinaire), Lebrun (qui est brun, je n'en reviens pas) et Leroux (qui est roux; hein? comme ça se trouve!). — C'est Châtain (le nègre, comme vous savez) qui dit: Amen!*

(Schluss folgt.)

Wismar i. M. O. Glöde.

ÜBERSETZUNGEN AUS DEM ENGLISCHEN

MIT BEIFÜGUNG DER URSCHRIFT.

---

1. EIN GEDICHT VON JOHN HENRY NEWMAN.

THE PILLAR OF THE CLOUD.

Lead, Kindly Light, amid the encircling gloom,
Lead Thou me on!
The night is dark, and I am far from home—
Lead Thou me on!
Keep Thou my feet; I do not ask to see
The distant scene,—one step enough for me.

I was not ever thus, nor pray'd that Thou
Shouldst lead me on.
I loved to choose and see my path, but now
Lead Thou me on!
I loved the garish day, and, spite of fears,
Pride ruled my will: remember not past years.

So long Thy power hath blest me, sure it still
Will lead me on,
O'er moor and fen, o'er crag and torrent, till
The night is gone;
And with the morn those angel faces smile
Which I have loved long since, and lost awhile.

---

2. ZWEI GEDICHTE VON MATTHEW ARNOLD.

THE FORSAKEN MERMAN.

Come, dear children, let us away;
Down and away below!
Now my brothers call from the bay,
Now the great winds shoreward blow,

ÜBERSETZUNGEN AUS DEM ENGLISCHEN
MIT BEIFÜGUNG DER URSCHRIFT.

1. EIN GEDICHT VON JOHN HENRY NEWMAN.

FÜHR' DU MICH WOHL.

Führ', güt'ges licht, durch der umgebung graus,
Führ' du mich wohl!
Die nacht ist dunkel, ich bin weit von haus,
Führ' du mich wohl!
Leite den fuss; zu sehn nicht bitt' ich dich
Die ferne welt — *ein* schritt genügt für mich.

Nicht immer war ich zu dem wort bereit:
Führ' du mich wohl!
Ich liebt' es, selbst den weg zu sehn, — doch heut:
Führ' du mich wohl! —
Ich liebte, trotz der angst, glanzvollen tag —
Vergiss, dass oft dem stolz mein wille unterlag.

Lang segnet'st du mich schon, ich bin gewiss,
Du führst mich treu,
Durch sumpf und moor, durch sturm und düster, bis
Die nacht vorbei,
Und engel sehen aus dem licht hervor,
Die — längst geliebt — ich kurze zeit verlor.

---

2. ZWEI GEDICHTE VON MATTHEW ARNOLD.

DER VERLASSENE MEERMANN.

Kommt, lieben kinder, lasst uns hinweg,
Hinab und ins meer hinein.
Jetzt rufen die brüder vom landungssteg;
Jetzt bläst der sturmwind scharf landein;

Now the salt tides seaward flow;
Now the wild white horses play,
Champ and chafe and toss in the spray.
Children dear, let us away!
This way, this way!

Call her once before you go—
Call once yet!
In a voice that she will know:
"Margaret! Margaret!"
Children's voices should be dear
(Call once more) to a mother's ear;
Children's voices, wild with pain—
Surely she will come again!
Call her once and come away;
This way, this way!
"Mother dear, we cannot stay!
The wild white horses foam and fret."
Margaret! Margaret!

Come, dear children, come away down;
Call no more!
One last look at the white-wall'd town,
And the little grey church on the windy shore;
Then come down!
She will not come though you call all day;
Come away, come away!

Children dear, was it yesterday
We heard the sweet bells over the bay?
In the caverns where we lay,
Through the surf and through the swell,
The far-off sound of a silver bell?
Sand-strewn caverns, cool and deep,
Where the winds are all asleep;
Where the spent lights quiver and gleam,
Where the salt weed sways in the stream,
Where the sea-beasts, ranged all round,
Feed in the ooze of their pasture-ground;

Jetzt netzt die flut den uferstein;
Jetzt werden die weissen rosse reg',
Stampfen und stossen im schaumgeheg'.
Kinder, kommt, lasst uns hinweg!
Diesen weg, diesen weg!

Ruft noch einmal hell und laut —
Eh' ihr geht,
Mit stimmen, die ihr lieb und vertraut:
»Margaret! Margaret!«
Klingen wird aus dem lärm hervor —
(Ruft noch mal) — zu der mutter ohr
Der kinder stimme, von schmerz benommen,
Sicherlich, sie wird wiederkommen!
Ruft noch mal, und kommt hinweg;
Diesen weg, diesen weg!
»Mütterlein, wir müssen weg!
Die rosse toben, sturmwind weht.«
Margaret! Margaret!

Kommt, lieben kinder, kommt mit zurück,
Ruft nicht mehr!
Den mauern der stadt einen letzten blick,
Und dem grauen kirchlein, dicht am meer;
Dann kommt zurück!
Sie will nicht kommen zum landungssteg;
Kommt hinweg, kommt hinweg!

Kinder, sagt, ob es gestern war,
Als wir hörten die glocken hell und klar?
Als bis in unsre grotten gar
Drang durch das brausen und durch den schaum
Der glocke silberklang wie im traum?
Krystallne grotten, kühl und schön,
Wo alle winde schlafen gehn;
Wo das licht sich nur zitternd regt,
Wo tang und meergras der strom bewegt,
Wo des seegetiers gier'ger mund
Findet im schlamm seinen weidegrund;

Where the sea-snakes coil and twine,
Dry their mail and bask in the brine;
Where great whales come sailing by,
Sail and sail, with unshut eye,
Round the world for ever and aye?
When did music come this way?
Children dear, was it yesterday?

Children dear, was it yesterday
(Call yet once) that she went away?
Once she sate with you and me,
On a red gold throne in the heart of the sea,
And the youngest sate on her knee.
She comb'd its bright hair, and she tended it well,
When down swung the sound of a far-off bell.
She sigh'd, she look'd up through the clear green sea;
She said: "I must go, for my kinsfolk pray
In the little grey church on the shore to-day.
'Twill be Easter-time in the world—ah me!
And I lose my poor soul, Merman! here with thee."
I said: "Go up, dear heart, through the waves;
Say thy prayer, and come back to the kind sea-caves!"
She smiled, she went up through the surf in the bay.
Children dear, was it yesterday?

Children dear, were we long alone?
"The sea grows stormy, the little ones moan;
Long prayers," I said, "in the world they say;
Come!" I said; and we rose through the surf in the bay.
We went up the beach, by the sandy down
Where the sea-stocks bloom, to the white-wall'd town;
Through the narrow paved streets, where all was still,
To the little grey church on the windy hill.
From the church came a murmur of folk at their prayer
But we stood without in the cold blowing airs.
We climb'd on the graves, on the stones worn with rain
And we gazed up the aisle through the small leaded pane
She sate by the pillar; we saw her clear:
"Margaret, hist! come quick, we are here!

Wo die seeschlange rollt und zischt,
Sich dehnt und sonnt, bespritzt vom gischt;
Wo der riesige walfisch auch
Zieht vorbei, mit stets offenem aug',
Rund um die welt für immerdar. —
Wann drang musik bis hierher gar?
Kinder, sagt, ob es gestern war?

Kinder, sagt, war es gestern doch —
(Ruft noch mal) — dass sie von uns zog? —
Einst sass sie, mit mir und euch,
Auf rotgoldnem thron im meeresreich,
Und hielt im schoss den jüngsten von euch.
Sie kämmte und strählt' seine goldnen locken,
Als plötzlich tönte der klang der glocken.
Sie sah auf durch die wogen und sah nach mir,
Sie seufzte: »Lass mich gehn zum gebet
In das kirchlein, das an der küste steht.
's wird ostern sein in der welt — weh mir!
Und ich verliere meine seele hier, meermann, mit dir!«
Ich sprach: »Geh', liebste, dien' deinem gotte,
Sag' dein gebet und kehr' heim zur grotte.«
Sie lächelt', sie ging durch die schäumenden wogen
War's gestern, dass sie von uns gezogen?

Kinder, waren wir lange allein?
»Die see wird stürmisch, die kleinen schrei'n.
Lange gebete, scheint's, haben sie dort,
Kommt!« sagt' ich, und wir stiegen hinauf zu dem ort
Wir gingen zur düne den sandigen pfad,
Wo levkojen blühten, hin zur stadt,
Durch die engen strassen, still und verwaist,
Zu dem grauen kirchlein, vom wind umkreist.
Heraus drang gemurmel und weihrauchduft,
Doch wir standen draussen in eisiger luft.
Über gräber wir klommen und kreuze von stein
Und sah'n durch erblindete scheiben hinein.
Sie sass an dem pfeiler; wir sah'n ihr gesicht:
»Margaret; pst! hörst du uns nicht?

Dear heart," I said, "we are long alone;
The sea grows stormy, the little ones moan."
But, ah, she gave me never a look,
For her eyes were seal'd to the holy book!
Loud prays the priest; shut stands the door,
Come away, children, call no more!
Come away, come down, call no more!

Down, down, down!
Down to the depths of the sea!
She sits at her wheel in the humming town,
Singing most joyfully.
Hark what she sings: "O joy, O joy,
For the humming street and the child with its toy!
For the priest, and the bell, and the holy well;
For the wheel where I spun,
And the blessed light of the sun!"
And so she sings her fill,
Singing most joyfully,
Till the spindle drops from her hand,
And the whizzing wheel stands still.
She steals to the window, and looks at the sand,
And over the sand at the sea;
And her eyes are set in a stare;
And anon there breaks a sigh,
And anon there drops a tear,
From a sorrow-clouded eye,
And a heart sorrow-laden,
A long, long sigh;
For the cold strange eyes of a little Mermaiden
And the gleam of her golden hair.

Come away, away, children;
Come, children, come down!
The hoarse wind blows colder;
Lights shine in the town.
She will start from her slumber
When gusts shake the door;
She will hear the winds howling,
Will hear the waves roar.

Mein herz,« sagt ich, »wir sind schon lang' allein,
Die see wird stürmisch, die kleinen schrei'n.«
Doch ach, unser hoffen war nur trug,
Sie hebt nicht die augen vom heil'gen buch!
Laut betet der priester; laut braust das meer.
Kommt hinweg, kinder, ruft nicht mehr!
Kommt hinweg, kommt fort, ruft nicht mehr!

Fort, fort, fort!
Hin zu dem tiefsten grund!
Sie sitzt am rad in dem summenden ort
Und singt mit frohem mund.
Horch, was sie singt: »O lust, o lust,
Für die summenden strassen, die entbehren ich musst'
Für den priester, die glocke, den heiligen bronnen,
Für das rad, an dem ich gesponnen,
Und für das gesegnete licht der sonnen!«
So singt sie lang und viel,
Singend mit frohem mund,
Bis die spindel fällt von der hand
Und das surrende rad steht still.
Sie stiehlt sich zum fenster und sieht auf den sand
Und über den sand und des meeres rund
Sie starrt hinaus in die welt;
Und zuweilen tönt seufzerhauch,
Und zuweilen die thräne fällt
Aus kummerumwölktem aug',
Und aus sorgenschwerem leid
Ein seufzerhauch,
Um die kalten augen der kleinen meermaid
Dort unten im krystallnen zelt.

Kommt hinweg, hinweg, kinder;
Kommt, kinder, kommt fort!
Der nordwind bläst kälter,
Lichter scheinen im ort.
Sie wird erwachen vom schlummer,
Sturm schüttelt das haus;
Sie hört das heulen des winds und
Das wogengebraus. —

We shall see, while above us
The waves roar and whirl,
A ceiling of amber,
A pavement of pearl.
Singing: "Here came a mortal,
But faithless was she!
And alone dwell for ever
The kings of the sea."

But, children, at midnight,
When soft the winds blow,
When clear falls the moonlight,
When spring-tides are low;
When sweet airs come seaward
From heaths starr'd with broom
And high rocks throw mildly
On the blanch'd sands a gloom;
Up the still, glistening beaches,
Up the creeks we will hie,
Over banks of bright seaweed
The ebb-tide leaves dry.
We will gaze, from the sand-hills,
At the white, sleeping town;
At the church on the hill-side—
And then come back down.
Singing: "There dwells a loved one,
But cruel is she!
She left lonely for ever
The kings of the sea."

APOLLO MUSAGETES.

Through the black, rushing smoke-bursts,
Thick breaks the red flame;
All Etna heaves fiercely
Her forest-clothed frame.

Not here, O Apollo!
Are haunts meet for thee.
But, where Helicon breaks down
In cliff to the sea,

Wir sehen, wenn über uns
Die wellen zerfliessen,
Eine decke von bernstein,
Seh'n perlen zu füssen. —
Singt: »Eine sterbliche kam,
Sie war treulos, o weh!
Und allein sind für immer
Die könige der see!«

Doch, kinder, um mitternacht,
Wenn leis der wind weht,
Wenn hell nur der mond wacht,
Und die springflut vergeht;
Wenn westwind kommt seewärts
Über blühendes land,
Und die klippen beschatten
Den mattbleichen sand;
Zu den schimmernden ufern
Wir eilen herbei
Über bänke von seetang,
Bei der ebbe jetzt frei.
Wir woll'n schau'n von den sandhügeln
Auf den schlafenden ort,
Auf das kirchlein am meer,
Und dann schnell wieder fort.
Singt: »Dort wohnt die geliebte,
Sie ist grausam, o weh!
Sie liess einsam für immer
Die könige der see!«

APOLLO MUSAGETES.

Durch tiefschwarzen rauch bricht
Rotlohende glut;
Es schüttelt der Ätna
Die seiten in wut.

Nicht hier, o Apollo!
Nicht hier komme her! —
Hin wo Helikons klippen
Sich senken ins meer,

Where the moon-silver'd inlets
Send far their light voice
Up the still vale of Thisbe,
O speed, and rejoice!

On the sward at the cliff-top
Lie strewn the white flocks,
On the cliff-side the pigeons
Roost deep in the rocks.

In the moonlight the shepherds,
Soft lull'd by the rills,
Lie wrapt in their blankets
Asleep on the hills.

— What forms are these coming
So white through the gloom?
What garments out-glistening
The gold-flower'd broom?

What sweet-breathing presence
Out-perfumes the thyme?
What voices enrapture
The night's balmy prime?—

'Tis Apollo comes leading
His choir, the Nine.
—The leader is fairest,
But all are divine.

They are lost in the hollows!
They stream up again!
What seeks on this mountain
The glorified train?—

They bathe on this mountain,
In the spring by their road;
Then on to Olympus,
Their endless abode.

—Whose praise do they mention?
Of what is it told?—
What will be for ever;
What was from of old.

Wo der schimmernden buchten
Geplätscher tönt weit;
Zum thale der Thisbe
Eil' freudebereit.

Auf den spitzen der klippen
Liegt weissflock'ger schaum,
Dort nisten die tauben
Und girren im traum.

Im mondlicht, am hügel,
Der hirt pflegt der ruh,
Leis murmeln die bächlein
Ein schlaflied dazu.

Wer sind sie, die kommen
So weiss durch die nacht?
Ihr kleid überstrahlet
Der goldrute pracht!

Wes hauch ist das, süsser
Als thymianduft?
Welche stimmen bewegen
Die köstliche luft?

's ist Apollo, er führet
Seine musen, die neun, —
Er selber der schönste
Im göttlichen reih'n.

Sie verschwinden in spalten,
Sie kommen hervor!
Was sucht auf den höhen
Der ruhmreiche chor?

Sie baden am berg hier,
Im quell bei der schlucht, —
Zurück zum Olymp dann
In eiliger flucht.

Was preisen die lieder
Der göttlichen schar? —
Was sein wird für ewig,
Was immer schon war.

First hymn they the Father
Of all things; and then
The rest of immortals,
The action of men.

The day in his hotness
The strife with the palm,
The night in her silence,
The stars in their calm.

---

3. Ein Gedicht von Keats.

La belle dame sans merci.

Oh! what can ail thee, knight-at-arms,
Alone and palely loitering?
The sedge has wither'd from the lake,
And no birds sing.

Oh! what can ail thee, knight-at-arms!
So haggard and so woe-begone?
The squirrel's granary is full,
And the harvest's done.

I see a lily on thy brow,
With anguish moist and fever-dew;
And on thy cheeks a fading rose
Fast withereth too.

I met a lady in the meads,
Full beautiful—a faery's child;
Her hair was long, her foot was light,
And her eyes were wild.

I made a garland for her head,
And bracelets too, and fragrant zone;
She look'd at me as she did love,
And made sweet moan.

Sie preisen den vater
Der dinge, und dann
Die übrigen götter,
Den sterblichen mann,

Die hitze des tages,
Den sieg und die schlacht;
Die ruhe der sterne,
Die schweigende nacht.

---

3. EIN GEDICHT VON KEATS.

LA BELLE DAME SANS MERCI.

Was fehlt dir, bleicher rittersmann,
  Was zögerst einsam du am meer?
Das riedgras welkte längst, es singt
  Kein vogel mehr.

Was fehlt dir, bleicher rittersmann,
  So kummervoll und so verstört?
— Des eichhorns speicher ist gefüllt,
  Das feld geleert.

Die stirne dein ist lilienbleich
  Und feucht von angst und fiebertau,
Und deiner wangen rosenrot
  Ward blass und grau.

Ich traf ein mägdlein einst im hain,
  Gar wunderschön, ein feenbild,
Ihr haar war lang, ihr fuss war leicht
  Und ihr auge wild.

Ich kränzt' mit blumen ihr das haar,
  Und leib und arme, marmorweiss,
Sie sah mich an mit liebesblick
  Und seufzte leis.

I set her on my pacing steed,
And nothing else saw all day long;
For sidelong would she bend, and sing
A faery's song.

She found me roots of relish sweet,
And honey wild, and manna-dew;
And sure in language strange she said—
"I love thee true."

She took me to her elfin grot,
And there she wept and sigh'd full sore,
And there I shut her wild wild eyes
With kisses four.

And there she lulled me asleep,
And there I dream'd — Ah! woe betide!
The latest dream I ever dream'd,
On the cold hill's side.

I saw pale kings and princes too,
Pale warriors, death-pale were they all;
They cried—"La Belle Dame Sans Merci
Hath thee in thrall!"

I saw their starved lips in the gloom,
With horrid warning gaped wide;
And I awoke and found me here
On the cold hill's side.

And this is why I sojourn here,
Alone and palely loitering:
Though the sedge is wither'd from the lake,
And no birds sing.

Ich hob sie auf mein stolzes ross
Und sah nichts mehr, wohl stundenlang,
Als sie, die zu mir hingeneigt,
Bezaubernd sang.

Mit honig und mit mannatau,
Mit wurzeln süss erquickt sie mich
Und spricht in fremder sprache ton:
»Ich liebe dich.«

Sie führt mich in ihr zauberschloss,
Und dort sie weint — herzbrechend schier, —
Und dort ich schloss ihr wildes aug'
Mit küssen vier.

Und dort sie lullet mich zur ruh,
Und dort ich träumt' — oh! weh ist mir!
Des armen lebens letzten traum
Und bin jetzt hier.

Dort sah ich fürsten, könige
Und krieger, — todblass mann für mann,
Sie schrien: »La Belle Dame sans Merci
Hält dich in bann!«

Ich sah verdorrte lippen weit
Geöffnet mit dem warnungswort,
Und ich erwacht' und fand mich hier,
An diesem ort.

Und das ist's, warum zögernd ich
Und einsam weile hier am meer,
Ob welk das ried und längst auch singt
Kein vogel mehr.

Kassel. Marie Uthemann-v. Schenck.

BESPRECHUNGEN.

Lehr- und lesebuch der englischen sprache nach der analytisch-direkten methode für höhere schulen von dr. JULIUS BIERBAUM. II. Teil. Mit einem plane von London. Leipzig, Rossberg. 1894. Preis 3,– m.

Der zweite teil des Bierbaumschen lehr- und lesebuchs der englischen sprache ist dem lande und seinem volke gewidmet, und London ist speziell noch mit einem plane bedacht. Das buch zerfällt in drei abteilungen, denen sich dann ausser dem plane noch ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches wörterverzeichnis anschliessen. Die erste abteilung enthält zwölf lektionen, von denen jede mit einem englischen anschauungsstück beginnt, wobei durch den druck hervorgehoben ist, was aus der grammatik in dem betreffenden stück geübt werden soll. Es folgen zunächst englische fragen über dieses stück und dann wiederum ein zusammenhängendes stück zum übersetzen aus dem deutschen ins englische. Eine beigabe bilden sprichwörter, zitate, idiomatische ausdrücke und rätsel: *I. Lesson. (The) Definite Article.* 1. *A Lesson of General Geography.* 2. *Translation. II. Lesson. Indefinite Article; Definite Article continued.* 3. *My first Stroll through London.* 4. Antwort. *III. Lesson. The Substantive. Number.* 5. *A Dinner Party.* 6. Etwas über England und die engländer. *IV. Lesson. The Substantive. Cases.* 7. *The Parks of London; the Zoological Gardens.* 8. *Hampton Court, Richmond* und *Kew. V. Lesson. The Adjective.* 9. *Westminster Abbey, Westminster Hall, and Westminster Palace.* 10. Der krystallpalast. *VI. Lesson. The Adverb.* 11. *The London Theatres.* 12. Besorgungen und plaudereien. *VII. Lesson. Pronouns.* 13. *On English Letter-Writing. Example.* 14. Ein brief. *VIII. Lesson. Indefinite Pronouns.* 15. *On English Climate and Diseases.* 16. Über einteilung der zeit und das spielen. *IX. Lesson. The Infinitive. The German* "lassen." 17. *The English House.* 18. Möblirte zimmer. *X. Lesson. The Accusative with the Infinitive.* 19. *London Curiosities.* 20. Im speisehaus. *XI. Lesson. Participles and Gerund.* 21. *Amusements.* 22. Wasservergnügen. *XII. Lesson. (The) Conjunctive* (warum nicht *Subjunctive?*) *Mood.* 23. *English Country-Life.* 24. Englische feste und feiertage. — Die zweite abteilung enthält die satzlehre, die dritte ein lesebuch.

Auch dieser zweite teil des Bierbaumschen werkes muss als eine höchst fleissige und im allgemeinen auch geschickte arbeit bezeichnet werden. Besonders gefallen haben mir die englischen stücke über den zoologischen garten und vor allen das über das englische briefschreiben, von den deutschen das über den krystallpalast. Die übungsstücke, die Bierbaum als die eigentliche seele seiner methode betrachtet, sind von ihm selbst verfasst worden. Darin liegt eine grosse gefahr, und ich werde im speziellen teile meiner besprechung dem vf. nachweisen, dass er bei den englischen briefen im lesebuche (no. 30) die gefährliche] klippe, schleppendes englisch, namentlich zu lange sätze, zu bieten, nicht gänzlich umschifft hat. Obwohl ich in diesem punkte anderer ansicht bin als Bierbaum und meine, man sollte stets originale nehmen, wenn auch nicht so viel grammatischer übungsstoff hineingearbeitet werden kann, so muss ich doch wiederholen, dass das gebotene im allgemeinen sehr geschickt zusammengestellt ist; allerdings finden sich stellen, die nach meiner meinung an den haaren herbeigezogen sind, z. b. der letzte teil des deutschen briefes auf s. 11 und die sprichwörter auf s. 25. Bei den ergänzungsübungen auf s. 47 macht die frage: *Which do you like more* (*better* wäre geläufiger) *to have, a cold or a cough? I like — I should not like* — einen komischen eindruck. Für schwer halte ich das übersetzungsstück 20 (»im speisehaus«). Im lesebuch kann ich, von den geographischen stücken abgesehen, keinen rechten plan erkennen.

Die ausstattung des buches ist sehr gut. Druckfehler sind selten: S. 4 (*Proverbs*, erste z.) *honored* st. *honoured* und (auflösung des rätsels) *becauce* st. *because*. S. 21, z. 20 u. *clime* st. *climate* (im wtb. richtig). S. 23, z. 11 o. *und* st. *and*. S. 29, z. 9 o. steht *1597* st. *1587*. S. 57, erste z. *metals* st. *medals* (fehlt im wtb.). S. 100, erste z. steht hinter *ago* »von« st. »vor«. S. 139, z. 17 o. *Postoffice* st. *Post Office*. S. 173 in anm. 4 *welaway* st. *wellaway*. S. 225, letzte z. *Cornwales* st. *Cornwall*. S. 226, z. 19 o. *four fifth* st. *fifths*. S. 233, z. 19 o. *wellbeing* st. *well-being* (im wtb. richtig). S. 276 unter *squib Rackete* st. *Rakete*.

Wenn ich im allgemeinen dem vf. meine anerkennung aussprechen kann, muss doch im einzelnen noch mancherlei verbessert werden. Vielleicht sind ihm für eine zweite auflage die folgenden bemerkungen willkommen:

S. 2 muss es z. 13, 14 und 16 o. heissen: *capital* OF vor dem betreffenden namen; z. 24 o. sind mit beziehung auf *Turkey* und *Bulgaria zwei* hauptstädte zu nennen, also: *capitals: Constantinople and Sofia*; z. 11 u. würde ich schreiben: *the* FEDERAL *capital of Bern*. S. 6, z. 20 o. ist nicht zu setzen: *go* A *shooting*; *a* muss wegfallen; z. 3 u. statt: *there is no more interesting* A *study*: *no study more interesting*. S. 8, z. 14 u.: *Victoria Embankment* (ohne *s*). S. 13, z. 8 u.: *veal-cutlet* (ohne *s*) *or mutton-chop*. S. 15 klingt es so, als würde *plum-pudding* in England das ganze jahr hindurch gegessen; es ist das aber eine spezifische weihnachtsspeise. S. 18, z. 5 f. o. steht: *Kensington Parks* IN THE *south of the Thames*

(*in the* muss fortfallen); z. 8 o. sagt man besser: *the latter of which* statt: *of which the latter*; z. 14 u. ist zu setzen: *people go for a row* statt: *go a rowing*; z. 13 u.: *halloo* statt *hallo*. S. 19, z. 11 o. statt: *apes* besser: *monkeys*; die drei vorhergehenden zeilen halte ich nicht für ganz logisch; z. 5 u.: *sheep-folds* st. *-sheds*. S. 22, z. 14 o.: *cassowaries* st. *cassiowaries*. S. 23, z. 5 o. ist hinter *road* das komma zu tilgen, z. 11 o. hinter *Corner* eins zu setzen; z. 17 o.: *Zoological Gardens* st. *Garden*; ebenso s. 24, 7 o.; z. 24 o.: *examples* st. *Examples*; z. 25 o. muss hinter *case* ein komma stehen, ebenso z. 31 o.; zu z. 30 o. ff. bemerke ich, dass für den engländer sowohl dativ als akkusativ *objectives* sind; z. 32 o. klingt *using the dative* seltsam. S. 24, z. 13 o.: *erwiderte* st. *erwiederte*. Das deutsch auf dieser seite lässt zu wünschen übrig (z. 16 u.): *H. liegt kaum in drei meilen entfernung von hier*; (z. 7 u.): *Da sind die Südwestern und die unterirdische eisenbahn*; letzte zeile muss es FAHR*gelegenheiten* heissen. S. 26 würde ich in der vorletzten zeile schreiben: *Yet not all who lie here are worthy* ... S. 27, z. 3 o. statt *especially as the room is growing* LESSER *more and more* höchstens: *less*; besser: *as the room is rather scanty now*; z. 22 o.: *Handel* statt *Händel*. S. 28, z. 20 u. statt *on which* LATER *the Scottish Kings* ... höchstens: *later on*, besser: *in later times*. S. 29, z. 17 u. ist hinter *Hall* ein komma zu setzen, ebenso s. 32, z. 12 o. vor *but*. S. 34, z. 8 o.: FULLY *agree* st. *full*; in der nächsten zeile steht richtig *fully convinced*; z. 3 u. komma vor *and*; in der vorletzten zeile kann es nicht heissen: *let us have* A CLARET *or cider-cup*; *a glass of claret* würde ich setzen. S. 36 würde ich weder *in der fremde* (z. 13 o.) noch *draussen* (z. 21 o.) für *abroad* schreiben, sondern *im ausland*; dieser ausdruck muss auch s. 99, 10 u. unter *abroad* zugesetzt werden. S. 37, z. 7 u. ist vor *and* ein komma zu setzen. S. 38, z. 12 o. nicht: *as you Germans* ORDINARILY *do*, sondern *usually*. S. 38 ist: *your letter* REACHED ME vergessen. S. 39, z. 1 und 3 o. besser: *the first of which, the second of which*. S. 40, z. 25 und 26 o. ist ein komma hinter *turning* zu setzen und das hinter *which* zu tilgen. S. 41, z. 6 o. komma vor *and*. S. 45, z. 5 u. statt *a rather dangerous* ILLNESS OF CHILDREN: *children's disease*. S. 46, z. 19 u. statt *cónvaléscent*: *convaléscent*; z. 16 u. statt: *he shall not be without* ANY muss *some* stehen. S. 49, z. 14 u. statt *to put one's knife* TO *one's mouth*: *into*; ebenso s. 115, z. 4 u. S. 49, z. 3 u. hinter *castle* punkt statt ausrufezeichen. S. 52, z. 11 o. hinter *music* statt ausrufe- fragezeichen. In stück 18 (s. 54 f.) kommt zweimal die im deutschen nicht übliche anrede *madam* vor. *Guten tag!* beim abschied dürfte auch nicht mustergültig sein (übrigens fehlt das ausrufezeichen). S. 55, z. 21 o. ist *als* vor *dass* einzuschieben. S. 59, z. 4 o. punkt statt ausrufezeichen. S. 62, z. 4 o.: Warum auf einmal: *ochsen*SCHWEIF*suppe*? Vorher und im wtb. steht richtig: *ochsenschwanz*; z. 19 o. f. sieht der ausdruck: *Ich glaube, dass gebratene seezunge sehr gut nach austern* SEIN WIRD wie übersetzung aus. S. 64, z. 20 o. st. *inclined* FOR: *inclined to*; z. 22 o. ist *at* vor *dominoes* einzuschieben oder bei allen spielen hinter *play* wegzulassen; z. 28 o. ist

das komma hinter *battledore* zu tilgen, s. 66, z. 17 o. ist ein solches hinter *dexterity* und s. 67, z. 17 o. hinter *England* zu setzen. S. 68, z. 4 u. f. ist undeutsch: *In alter zeit war die einzige art, schiffe in bewegung zu setzen* (fehlt das komma) *durch rudern.* S. 72, z. 10 o.: *except when the seasons* BE *propitious*; z. 21 o.: *before it* BE *harvested*; s. 73, z. 2 o.: *before they* BE. Der konjunktiv, der heutzutage immer mehr schwindet, ist in allen drei fällen durch den indikativ zu ersetzen. Ebenso ist s. 74, z. 7 u. nur zu setzen: *although he spends.* S. 75, z. 15 o. ist in: *to go* A *fishing* das *a* zu tilgen. S. 78, z. 9 o. gehört: *at* THE *expense* OF nicht unter *d*, da der bestimmte artikel durch den zusatz von *of* veranlasst ist; der ausdruck ist zu streichen; z. 11 o. steht: *to have* THE (*a*) *tooth-ache, head-ache,* auf s. 80, z. 13 u.: *to have* A (*the*) *tooth-ache,* A (*the*) *head-ache. The* ist jetzt nicht mehr gebräuchlich, entweder *a* oder gar kein artikel. S. 78 ist z. 15 o. st.: *Der bestimmte artikel* FÄLLT WEG zu setzen: *steht nicht* (er stand ja doch gar nicht da); ebenso s. 81, z. 5 o. S. 78, z. 20 u. ist *czar* geschrieben; jetzt ist die schreibweise *tsar* die gewöhnliche; z. 18 u. steht: THE *Princess*; hierzu ist zu bemerken, dass bei *Princess* heutzutage der artikel auch weggelassen wird; z. 7 u.: *jahreszeiten*; hier steht er auch recht häufig; z. 14 u. ist noch *wäldern* hinzuzufügen. Wie kommen s. 79, z. 16 o. f. *earth* und *nature* unter die *religiösen* begriffe? Z. 20 o.: *go* A *hunting* (*a* zu tilgen); ebd. st. *on last Sunday*: *on Sunday last.* S. 79 unter *m* ist die regel schärfer zu fassen: der artikel fehlt bei *school, college* etc. nur, wenn sie in prägnanter bedeutung gebraucht sind; übrigens steht *prison* fälschlich noch einmal unter *n.* S. 80 ist § 5 schärfer zu fassen; st. *für* den bestimmten artikel: während *im deutschen* der bestimmte steht; z. 17 o. ist vor *ohne* das wörtchen *meist* einzuschalten (nach *to turn* kommt der artikel wohl vor); warum ist z. 3 u. *to fly, to get into a passion* nicht mit: *to be in a passion* (z. 9 u.) vereinigt? S. 81, z. 4 o. st. *from* A *fear*: *from fear.* S. 84 ist unter § 18 *scissors* anzusetzen, nicht *scissars* (vgl. wtb.). S. 86 ist in § 22 *thank*, das als singular nicht vorkommt, zu streichen; *thanks* gehört also nach § 18. Die städte auf *s* gelten als singulare (vgl. § 23). S. 88 unter § 28: *to answer* mit dem akk. = *antworten, entsprechen*; *to answer* TO ist aber auch *entsprechen.* S. 90 unter § 32: *to announce* = *verkünden* und unter § 35 = *ankündigen*; im zweiten falle ist wohl *anmelden bei* gemeint, dann gehört es aber unter § 36. S. 92, § 39: *Saxon Genitive*; dazu bemerke ich, dass der engländer immer *Possessive* sagt. S. 93 unter *b* würde ich schreiben: *Nach gattungsnamen wie* ... und vor *university* das *and* streichen (es gibt ja noch mehr solche wörter); warum ist im folgenden *Kingdom of Spain* mit kleinem buchstaben geschrieben, während doch *Empire of Germany* richtig grosses *E* hat? Unter § 43: *to convince of* = *überzeugen* (*sich* zu streichen). S. 94, z. 11 o. hinter *bit* ausrufezeichen. Unter § 45 sollen die adjektive nur *attributiv* gebraucht werden; man kann doch aber z. b. auch sagen: *This part of the chapel is the uppermost.* S. 95 unter § 47 steht: das deutsche *am* bleibt *unübersetzt*; dieser ausdruck ist

zu meiden; der engländer denkt ja doch an kein übersetzen; ebenso s. 111, § 94. S. 98 ist unter § 56 *the moderns* ebenso gut mit grossem anfangsbuchstaben zu schreiben wie *the Ancients*. S. 99 unter § 60 fehlt bei *there*: *dorthin*. S. 100, § 61: *since* = *seither*; unter § 62*b* soll *thus* immer auf einen ganzen satz gehen; vgl. s. 104, § 66: *thus far*; unter *e* ist *singly* zu streichen. S. 101 ist unter *slow*: *He speaks slow* zu streichen, man sagt der regel nach *slowly*. S. 104 fehlt unter *weiter* das viel öfter als *to continue* gebrauchte *to go on*; unter § 66: st. *haphazard*: *hap-hazard*. S. 105 unter § 67 würde ich sagen: *Die persönlichen fürwörter stehen* ALS OBJEKT. S. 106, § 72 ist das über *mine* und *thine* gesagte besser zu streichen; § 74, anmerkungen: st. *respectable*: *respectful*. S. 107, z. 9 o.: *the* ONES gibt es nicht; man sagt: *these: the others*. Das in der anm. über *yon* and *yonder* gesagte ist dahin zu berichtigen, dass es im nordenglischen, namentlich in Yorkshire, noch recht häufig ist. S. 108, § 82 besser zu schreiben: *Which do you like* BEST (obwohl *most* vorkommt; früher habe ich mich zu scharf ausgesprochen, indem ich es als *falsch* erklärte); unter § 83 ist zu setzen: *Of whom, of which* stehen besser *nach* ... S. 109, § 84 würde ich statt *einschränkende* oder *bestimmende* relativsätze den für den schüler viel klareren ausdruck *wesentliche* gebrauchen; unter *d* ist bei *the same* zu bemerken, dass nach diesem wort auch *as* steht. S. 124 ist unter *e* in: *If I* HAD kein konjunktiv zu erkennen. S. 126, § 128 kann zwar *whilst* einen gegensatz bedeuten, meistens steht es aber = *while*, während *whereas* durchaus dem franz. *tandis que* entspricht. S. 129, § 134: st. *crown*: *crowed* (auch muss es im deutschen *krähen* heissen); bei *deal* ist das sternchen zu streichen; bei *eat* ist unklar, ob die dritte form imperf. oder partiz. sein soll. S. 130 unter *melt* ist *molten* die adjektivform; unter *rive* muss es statt *rove*: *rived* heissen. S. 131[1] muss das imperf. von *to spin*: *spun* (nicht *span*) heissen; bei *to spit* ist das zweite *spat* zu streichen; *to stay* ist als regelmässig anzusetzen; das imperf. von *to sting* heisst *stung*, nicht *stang*; von *wake* heisst das partiz. nicht *woke*, sondern *waked*; *to writhe* ist ganz zu streichen. S. 151, z. 15 u. ist abzuteilen: *reserv-ed*. S. 157 soll wohl die bemerkung (3) über *growed* heissen: *a* VULGAR *form for grew* (nicht *common*). S. 158, z. 16 u. st. *sĕcrētĕd*: *secrḗted*, übrigens heisst der inf. nicht *to secret*, wie im wtb. steht, sondern *to secrḗte*. S. 165, z. 8 o. st. *pāgeantry*: *păgeantry*; z. 15 u. ist abzuteilen: *ram-bling*; s. 170, z. 14 u.: *be-tween* (= *zu zweien*); das war schon im ersten teil des buches versehen (s. 32, 10 u.; vgl. meine besprechung in dieser zs. I, 59). S. 174, anm. 2 heisst es besser: *who declared music* TO BE *sinful* (st. *as sinful*). S. 176 ist der dritte brief *deutsch gedacht*: *My intention* NOW *is* AT *first to make a tour to Leipzic* (*now* und *at* zu streichen). *I count the minutes which separate me from* THE SO LONG DESIRED DAY; muss heissen: *the day I have been looking forward to so long*. S. 177, z. 6 o. darf es nicht heissen: *a* SUIT *of apartments* (so auch im wtb.), sondern *suite*; z. 11 o.: *wild*

[1] Hier geht der herr rezensent doch wohl zu streng vor. *D. red.*

AROMATIC *straw-berries* klingt komisch (*aromatic* zu streichen). S. 178 in brief 6 zu langer satz; in brief 7 st.: *I should* TAKE IT AS *a great favour*: *I should* HOLD IT A *great favour*; st. *a valuable acquisition* IN *a trading-house* setze *to*. S. 179 in brief 8 st.: *the salary will be* ADVANCED *every year*: *increased* (*to advance* heisst ja *vorschiessen*); in brief 9 st. STILL *more because*: *further*. S. 180, I u. II sagt man nicht: *to call* AT *you*, sondern *on*; hinter *Yours truly, affectionately*, (ebenso: *faithfully, sincerely*, auf der folgenden und s. 184) ist das komma nicht zu vergessen; statt *the hour you desi*RED: *desire*; in III st. *and beg of you therefore*: *and therefore beg of you*. S. 181, z 1 o. st. *to come on Wednesday at 9—10*: *from*; in V besser *engagements*. S. 182 in X st. *has been* so *extremely kind* AS *to send*: *has been kind enough to send*. S. 184: der engländer kürzt ab: *Co.* S. 186, z. 16 u. ist in *equally* AS *unsuccessful* das *as* zu streichen. S. 197, z. 14 u. muss es heissen *shop-windows* und s. 199, z. 15 u. *awe-struck* (ebenso im wtb.). S. 212 vorletzte zeile vor beiden *and* ein komma. S. 215, z. 2 o. f. muss heissen: *No sooner* DOES IT *(April Fool Day) appear than young persons, and many grown-*UP *people begin* ...; z. 11 o. ist abzuteilen: *mark-ed*. S. 226, z. 11 u. nicht *German*, sondern *Teutonic* (oder *Germanic*); z. 7 u. besser: *two of which*; z. 6 u. st. *later*: *afterwards*. S. 228, z. 15 u. ist das komma zu tilgen hinter *ages*. S. 229, z. 20 u. ist abzuteilen: *stud-ied*, z. 18 u.: *Eng-lish* (ebenso s. 230, z. 4 o.); z. 9 o. nicht *couched in* FRANCE, sondern *French*; z. 11 u. komma vor *who*. — Im wörterbuch steht *sewer* (ausspr. *sūa*, besser: *sjūər*) = *tafelmeister, truchsess* (vgl. s. 214, z. 1 o.) ganz richtig; *sewer* (ausspr. *sōa*, besser: *sōər*) bedeutet aber nur *näher*. Ich vermisse im wtb. *twaddler* = *schwätzer*. — S. 5, z. 20 u. habe ich AN *hotel* nicht monirt, da es, wie ich mich seit der besprechung des ersten teiles überzeugt habe, allerdings in England noch gesprochen wird (auch Sweet gibt es in seiner grammatik). Trotzdem glaube ich, dass *a* schliesslich den sieg davon tragen wird. —

Der vf. wird mir verzeihen, dass ich ihm im interesse seines buches etwas genau auf die finger gesehen habe. —

Halle a. S. ERNST REGEL.

Englisches elementarbuch für gymnasien von dr. ADOLPH LÜTTGE. Braunschweig, C. A. Schwetschke u. sohn. 1893. 103 s. Pr. 1,60 m.

Der verf. beginnt mit einer sogenannten »aussprachelehre«, in welcher mittelst zahlreicher beispiele, die methodisch vom leichteren zum schwereren führen, die eigentümlichkeiten der engl. aussprache den schülern vorgeführt werden. Dieselbe umfasst 13 seiten, enthält aber weiter nichts als eine aufzählung der einzelnen *schriftzeichen* nach ihren verschiedenen lautwerten. Das buch beginnt sofort mit dem engl. alphabet. Dass dadurch dem schüler keinerlei einblick in die engl. lautverhältnisse gewährt wird, liegt auf der hand. Weder wird dem lernenden eine übersicht der

vokale und konsonanten gegeben, noch wird ihm der unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen lauten erklärt. Es ist eine ausschliesslich nach den schriftzeichen geordnete zusammenstellung nebst einer unnötig grossen zahl zusammenhangsloser wörter. Die von dem verf. gewählte aussprachebezeichnung ist durchaus ungenügend und lässt das verlangen nach einer einheitlichen schullautschrift immer dringender werden. Er unterscheidet a^1 a^2 a^3 a^4 a^5, e^1 e^2 e^3 u. s. w., dabei bedeuten diese numerirten buchstaben etwas ganz anderes als die gleichlautenden des Walkerschen systems, das ja noch viel in unseren lehr- und wörterbüchern gebraucht wird.

Ich setze aufs geratewohl einige von des verfs. leseregeln her:

p. 13. Dem schriftzeichen *u* entspricht:

3) ganz offenes *franz. eu,* fast wie a^4: *but, cut, must* etc. So heisst es auch p. 25 von *he does*: »*aussprache wie franz.* EU *ouvert.*«

p. 15. *e* mit anderen vokalen:

1) *ea* = *ih* (e^3): *breathe, steal, steam* . . .
ea = *ĕ* (e^1): *dead, death, dread* . . .
ea = *ö* (flüchtig, e^4): *heard, earth, earl* . . .
ea = *e*ⁱ (a^5), vor *r* mehr *ä*: *great, break, bear, pear* . . .

2) *ee* = *ih* (e^3): *keep, heel, thee* . . .

3) *ei* = *ih* (e^3): *receive.*
ei = *e*ⁱ (a^5): *veil, vein, rein* . . ., dagegen p. 16,6 *ey* = *eh* (a^5): *grey, prey.*

p. 17. *o* mit andern vokalen:

oe = *oh*: *foe, roe, toe,* trotzdem der in diesen wörtern enthaltene diphthong p. 12 als »langes *o* mit schwachem nachklang von *u*« angegeben wird.

Ebenso ist unrichtig *oo* = *oh* in *door, floor*, eine aussprache, die auch Gesenius I angibt, obwohl in diesen worten der laut *ǭ* enthalten ist. Dass L. von »hartem« und »weichem« *th* spricht, kann uns nicht weiter wundern. Was für merkwürdige aussprachebezeichnungen manchmal entstehen, zeigen worte wie *neighbour* (a^5 u^n), *pleasure* (e^1 u^2), *Holborn* (o^4 o^3) u. s. w. Der II. teil enthält ein »methodisches übungsbuch«, das in 19 lektionen die wichtigsten kapitel der formenlehre vorführt. Die lektionen beginnen mit zusammenhängenden engl. *exercises* (von lekt. 1—15 sogar in doppelter anordnung für repetenten). Dann folgen regeln und diesen einige englische und deutsche fragen, welche von den schülern in ganzen sätzen beantwortet werden sollen. Dieselben beziehen sich auf den verarbeiteten lesestoff. Es versteht sich von selbst, dass die lesestücke allmählich an ausdehnung und schwierigkeit zunehmen. Dass die texte der lesestücke sich in den formen des täglichen lebens, auch mehrfach in briefform, bewegen — mit recht ist die gesprächsform vorherrschend —, soll gern anerkannt werden. Ebenso ist zu loben, dass alle übungsstücke des *Elementarbuchs* englische verhältnisse behandeln: schilderungen des londoner lebens, sehenswürdigkeiten von London,

weihnachtsgebräuche etc. Der anhang enthält ein paar kurze abschnitte aus Scotts *Tales of a Grandfather*, sowie 5 kleine gedichte (warum nicht mehr?). Den schluss bilden die zu jedem lesestück gehörigen vokabeln, doch wäre ein alphabetisches wörterverzeichniss noch ausserdem keineswegs überflüssig.

E. H. Barnstorff, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache.* Flensburg, Aug. Westphalen. 1893. IV u. 277 s. Pr. 1,80 m.

Barnstorffs *Lehr- und lesebuch* ist für mittelschulen und ähnliche anstalten bestimmt und soll für drei jahre hinreichenden stoff bieten. Der verf. erklärt für einen besonderen vorzug, dass sein lehrbuch die konzentration des fremdsprachlichen unterrichts durch anlehnung der grammatik an die lektüre fördere. Die forderung, dass der lesestoff den mittelpunkt des anfangsunterrichts bilde, ist jetzt eine so selbstverständliche für ein lehrbuch, das sich der neueren methode zurechnet, dass man darüber nicht viel worte zu machen braucht. — Den eigentlichen lektionen gehen einige vorübungen voraus, die nur für jüngere (neunjährige) schüler bestimmt sind und in musterwörtern und kleinen englischen und deutschen sätzen die einprägung der englischen orthographie bezwecken. Dieselben können bei älteren schülern fortgelassen werden, da derselbe stoff in den ersten lektionen des lehrbuches nochmals verarbeitet wird.

Der lautliche teil des buches befriedigt sehr wenig. Ein überblick über die englischen laute wird nirgends gegeben. Die schrift ist auch hier die hauptsache.

Zuweilen wird lautlich falsches gegeben. So unterscheidet der verf. neben dem zungenspitzen-*r* auch noch ein zäpfchen-*r*. S. 6 wird gelehrt: das *r* am ende (nach dem vokal) wird durch ein schwaches erzittern des zäpfchens hervorgebracht und ist nicht deutlich hörbar. *Man kann es daher auch wohl als stumm bezeichen.«* Wozu eine derartige regel?

Die in den einzelnen lektionen verarbeiteten lesestücke sind durchaus dem kindlichen anschauungskreise der schüler entnommen und gewähren durch hinzugefügte englische fragen vielfache gelegenheit zu mündlichen und schriftlichen übungen. Schulleben, kleidung, der menschliche körper, familie, landleben, jahreszeiten, kleine erzählungen und gedichte bieten vortreffliche und interessante anknüpfungspunkte. Leider hat der verf. für nötig gehalten, von anfang an jeder lektion eine anzahl deutscher einzelsätze zum übersetzen ins englische beizufügen, deren deutsch gar manchmal zu wünschen übrig lässt. Die in der vorrede s. III angegebenen mittel zur befestigung des grammatischen verständnisses (diktate, umformungen, konjugationsübungen etc.), sowie die in den »methodischen bemerkungen nebst aufgaben zu mündlichen und schriftlichen übungen« (anhang II) für die ersten 32 lektionen gegebenen anweisungen genügen hierfür vollkommen, so dass man seine zeit nicht mit inhaltlosen einzelsätzen zu vergeuden braucht. Dass die 55 lektionen des *Lehrbuchs* nach

ihrer schwierigkeit geordnet sind, ist selbstverständlich. Den nach lektionen geordneten wortlisten folgt eine zusammenstellung der im buche vorkommenden anglizismen. Anhang I enthält konjugationstabellen, sowie einiges über den gebrauch grosser anfangsbuchstaben, silbentrennung und interpunktion. Bei der silbentrennung stellt B. s. 235 folgende regel auf: »Ist vor der ableitungs- oder biegungsendung ein stummes *e* ausgefallen, so wird der voraufgehende konsonant zur endsilbe gezogen.« Er teilt demnach ab: *ho-ping, ha-ving, wri-ter* etc. Dies ist geradezu falsch, da man stets *hop-ing, hav-ing* etc. abtrennt. Die regel, dass abteilungs- und biegungssilben vom stamme getrennt werden, erleidet eben — abgesehen von verdoppelungen des auslautenden konsonanten nach kurzem vokal, z. b. *run-ning* — keine ausnahme. Auch die trennung *croo-ked* (s. 19) ist unrichtig. — Der verf. unterscheidet ferner den sächsischen genetiv und den »französischen genetiv« mit *of*. Der name »franz. genitiv« ist durchaus zu verwerfen, auch im französischen gibt es keinen eigentlichen genitiv.

Am ende des buches findet sich ein alphabetisches wörterverzeichnis mit phonetischer umschrift, die also doch von den schülern gelernt werden soll, wenngleich sie im texte des lehrbuchs nicht vorkommt. Zu dieser lautschrift möchte ich einige ausstellungen machen: 1) Der vokallaut unbetonter silben (stimmton) wird von B. verschieden bezeichnet, so durch *ă*: *asleep* = *ăslīp, asign* = *ăsain, attentive* = *ătentiv*, oder in *r*-haltigen silben durch *ŏ*, z. b. *Easter* = *īst*$_{\ddot{o}}$*r, emperor* = *émpr*$_{\ddot{o}}$*r, endeavour* = *ender*$_{\ddot{o}}$*r*; falsch ist *equal* = *īkwŏl*. 2) Für das geschlossene kurze *a* in wörtern wie *but, duck, front* etc. braucht B., mit vielen anderen lehrbuchverfassern, das zeichen *ŏ*, also: *bŏt, dŏck, frŏnt*. 3) Der palatale reibelaut *j* wird höchst unzweckmässig durch *y* wiedergegeben, z. b. *dyūriñ, dyūti* etc. 4) Die reibelaute *ž*—*š*, *đ*—*þ* werden durch *ʒ*—*sh*, *đ*—*th* bezeichnet, dabei steht fälschlich s. 247 *eiʒă* st. *eishă* = *Asia*.

JOH. SCHMARJE und E. H. BARNSTORFF, *Englisches lesebuch*. Flensburg, Aug. Westphalen. 1893. VIII u. 358 s. Pr. 2,40 m.

Als ergänzung zu obigem *Lehr- und lesebuch* haben Schmarje und Barnstorff ein *Engl. lesebuch* herausgegeben, welches einen ausgedehnten betrieb der lektüre gestattet. Die zahlreichen texte, an welche sich sowohl gespräche wie schriftliche übungen in ungezwungener weise anschliessen lassen, gliedern sich in 6 abschnitte, die, vom leichteren zum schwereren fortschreitend, den lesestoff für 3 unterrichtsjahre liefern sollen. Diese 6 gruppen sind: I. *Fables, Tales and Allegories*; II. *From Plant and Animal Life*; III. *The Treasures of the Earth*; IV. *From the Life and Doings of Man*; V. *From the World of Faith and Feeling;* VI. *Pictures, Geographical and Historical.* Jeder abteilung sind auch einige gedichte beigegeben. Es ist nicht zu leugnen, dass die lesestücke viel anziehendes und belehrendes enthalten. Der I. teil enthält eine grössere zahl englischer

übersetzungen von fabeln und Grimmschen märchen. Die verff. sehen einen besonderen vorzug für den anfänger darin, dass die stoffe inhaltlich unserer jugend so ziemlich alle bekannt sind, wodurch die schwierigkeiten der fremdsprachlichen lektüre erheblich vermindert werden. Immerhin liegt doch die gefahr nahe, dass die schüler, wenn ihnen der inhalt nichts neues bietet, bald das interesse an der lektüre und somit auch an den sprachlichen formen verlieren. Daher scheinen mir z. b. die dem reichen schatze der engl. jugendliteratur entnommenen stoffe, welche Vietor und Dörr in ihrem *Englischen lesebuch* für den anfänger bieten, weit geeigneter zu sein, zumal wir dabei nicht zu übersetzungen zu greifen brauchen.

Die verff. des vorliegenden *Lesebuchs* sagen ferner: »die lesestücke unterstützen mit ihrem inhalt die übrigen unterrichtsfächer, besonders den natur- und weltkundlichen unterricht. Das lesebuch entspricht somit dem grundsatz der konzentration des unterrichts.« Die reformer werden mit dieser forderung sicherlich nicht einverstanden sein. Gewiss soll ein fremdsprachliches lesebuch vor allem sprachverständnis und sprachfertigkeit erwecken, und dazu werden lesestücke aus allen vorstellungsgebieten unserer schüler herangezogen werden müssen. Aber nimmermehr wollen wir die neusprachliche lektüre zur magd anderer unterrichtsfächer, auch nicht der natur- oder weltgeschichte, herabgedrückt wissen. Das beliebte schlagwort von der »konzentration des unterrichts« kann auf diesem gebiete nur unheil anrichten, wenn es falsch verstanden wird. Darnach wären z. b. für gymnasien diejenigen französischen und englischen lesebücher die geeignetsten, welche stoffe aus der römischen und griechischen geschichte behandeln, und originale gute englische werke aus dem gebiete des klassischen altertums gibt es ja in menge. Allein derartige lektüre wollen wir ruhig dem studium überlassen. Für uns soll die rechte konzentration des französischen und englischen unterrichts, die sich wie ein roter faden durch alle klassen fortziehen soll, in dem studium des betreffenden landes und seines volkes bestehen. Frankreich und die franzosen, England und die engländer — das sind die gegebenen mittelpunkte unserer fremdsprachlichen lektüre. Dass bei dem englischen auch auf die kulturwelt Amerikas, Australiens u. s. w. einzugehen ist, liegt auf der hand. Von diesem gesichtspunkte aus betrachtet bietet vorliegendes lesebuch viel zu wenig. Nur der letzte teil enthält einige englische, meist geschichtliche stoffe. Auch die abschnitte aus Stanley: *Through the Dark Continent* wird man gern mit schülern lesen.

Das alphabetische wörterverzeichnis ist mit einer phonetischen umschrift versehen, doch stimmt dieselbe nicht immer mit derjenigen im *Lehr- und lesebuch* überein. Während in letzterem die betr. diphthonge mit *ei* und *ou* bezeichnet werden, finden wir im *Lesebuch* von S. und B. e_i und o_u, ebenso wird der unbetonte vokallaut hier zuweilen durch $_ö$ ausgedrückt, wo jenes *ă* hat, z. b. *breckf$_ö$st*, bei B. *breckfăst*.

Bremen. A. Beyer.



Schmagersche textausgaben. Verlag von Gerhard Kühtmann, Dresden 1892. 12°. (12) *Celebrated Men of England and Scotland*, hsg. von dr. O. SCHULZE, oberlehrer zu Gera. IV u. 84 s. geb. 0,80 m. Wörterbuch, 55 s., 0,35 m. — (13) *Auswahl aus Byron: Childe Harold* (III und IV), *Prisoner of Chillon*, *Mazeppa*, hsg. von dr. J. HENGESBACH, oberlehrer in Meseritz. VIII u. 116 s. geb. 1 m.

Wie alle Schmagerschen textausgaben, so zeichnen sich auch diese beiden vorteilhaft aus durch fesselnden inhalt, geschickte auswahl, tadellose ausstattung und mässigen preis; der umfang ist so eingerichtet, dass sich jedes bändchen in einem semester gründlich durcharbeiten lässt.

Nr. 12 der sammlung eignet sich vortrefflich für das zweite unterrichtsjahr unserer realanstalten. Es bringt die lebensbeschreibungen von sieben berühmten englischen männern, nämlich von admiral Nelson, vom entdeckungsreisenden Livingstone, vom Chinese Gordon, von Sir Isaac Newton, von James Watt, von den beiden Stephenson und von Alfred dem grossen. Die wahl der helden an und für sich ist schon als eine glückliche zu bezeichnen, das gewand aber, in welchem dieselben vorgeführt werden, könnte nicht passender gewählt sein: frei von trockenen, gelehrten oder gelehrsamkeit heuchelnden phrasen, schmucklos, aber anziehend und lebendig, dem jugendlichen gemüte geschickt angepasst — so ist die darstellung gehalten. Der hsg. hat die texte den beliebtesten englischen jugendschriften entnommen (die er leider nicht einzeln namhaft macht); auf jeden helden kommen im durchschnitt etwa zwölf druckseiten text. Zu sprechübungen sind diese biographien sehr geeignet.

Ein ausführliches spezialwörterbuch mit lautlicher umschrift ist beigegeben. Die umschrift stützt sich teilweise auf die der *Association phonétique*, teilweise geht sie eigene bahnen. In der umschrift wird das inlautende *r* vollständig unberücksichtigt gelassen, was doch nicht wohl angeht; hsg. transskribirt nämlich: *wə̄d (word), wə̄k (work), wə̄ld (world), hä'mpʃə (Hampshire), hāt (heart).* Im übrigen ist die umschrift eine treffliche zugabe, zumal sie sich auf sämtliche eigennamen erstreckt. Überhaupt ist das wörterbuch mit hervorragendem fleisse zusammengestellt und dabei von einer ausführlichkeit, die mir etwas übertrieben erscheint. Die deutsche bedeutung und die aussprache zu *any, some, good, bad, can, may, must, much, many, man, woman, no, nothing, never, one, very, whose, this, my, his, our, your, their, them, then, town, worse, on, upon, with*, zu den zahlwörtern etc. etc. sollten aus dem ersten unterrichtsjahre jedem schüler bekannt sein. Beim titelkopf *Tennyson* ist statt »noch jetzt lebender« zu setzen: »1892 verstorbener«.

Nr. 13 wird sich mit genuss und ohne besondere schwierigkeit im dritten jahreskursus lesen lassen. Ich möchte dieser Hengesbachschen auswahl deshalb vor anderen schulausgaben Byronscher dichtungen den vorzug geben, weil sie uns in dem begrenzten rahmen eines semesterbändchens drei in sich abgerundete meisterwerke vorführt, die uns den gewaltigen dichtergenius von drei durchaus verschiedenen gesichtspunkten

erkennen lassen. Im 3. und 4. gesange des *Childe Harold* erklingt »ein lied zum preise der herrlichen natur, welche den Rhein, den Genfer See, die Adria mit unvergänglichen reizen schmückt, welche im gestirnten himmel, im aufruhr des gewitters, in der unendlichkeit des meeres zu dem sterblichen redet, ein lied, das den leser zur begeisterung für die denkmäler der kunst, für grossartige bauwerke oder schöpfungen in wort und marmor hinreisst.« Die schilderungen und daran geknüpften betrachtungen des dichters in der so kunstvollen form der Spenserstanze sind voll dichterischer kraft und kühner aber treffender bilder; sie gehören zu Byrons besten schöpfungen. Von *canto* 1 und 2 sind die in Hengesbachs ausgabe gebotenen gesänge 3 und 4 insofern grundverschieden, als der in den ersteren stark hervortretende weltschmerz des dichters hier nicht zum ausdruck kommt. Der hsg. hat von den 118 strophen des 3. gesanges nur 55, von 186 des 4. gesanges 122 aufgenommen; die ausscheidungen enthalten gedanken, welche das politische, sittliche oder religiöse gefühl verletzen.

Der *Prisoner of Chillon* ist ein meisterstück von seelenmalerei. Byron erzählt in poetisch freier erfindung die geschichte eines genfer vaters und seiner sieben söhne, die an den politischen und religiösen befreiungskämpfen zwischen der stadt Genf und den herzögen von Savoyen teilnahmen; sie starben teils im kampf, teils auf dem scheiterhaufen, drei von ihnen wurden in Chillon, einem schloss am ostende des Genfer Sees, eingekerkert; und von diesen dreien ist der die gefangenschaft überlebende der erzähler, ein charakter ganz nach art des Byronschen, *a man proud, moody, cynical, with defiance on his brow and misery in his heart, a scorner of his kind, implacable in revenge, yet capable of deep and strong affection.* Der hsg. hat nichts ausgeschieden. Wie Byron selbst gesteht, hat er sich von der geschichtlichen wahrheit stark entfernt; die geschichte des im eingangs-sonnet erwähnten Bonivard (mit nur *einem n*), der in den kämpfen eine hauptrolle spielte, wurde ihm erst nach vollendung des gedichts näher bekannt, andernfalls, so sagt er, würde er Bonivards tugend und heldenmut würdiger gefeiert haben.

Das dritte gedicht der Hengesbachschen auswahl ist *Mazeppa*, von dessen 20 abschnitten hier 19 abgedruckt sind. Der kosakenhetman Mazeppa erzählt darin dem schwedenkönige Karl XII., welcher nach der schlacht bei Pultawa in die Türkei flüchtete, was für leichte streiche er als page am hofe des polnischen königs Johann Kasimir begangen habe, und welche folgen sich daran geknüpft hätten. Das kleine meisterwerk ist von einem höchst anziehenden zauber der romantik durchweht; von dem weltschmerz des dichters ist dasselbe merkwürdigerweise frei. Wie fesselnd und formvollendet das gedicht als solches aber auch sein mag, so dürften sich gegen seine verwendung als klassenlektüre mit unreifen sekundanern doch wohl bedenken erheben lassen. Die ausgabe schliesst mit einem ausspracheverzeichnis der eigennamen; bei aufstellung desselben ist Tangers *Engl. namenlexikon* vorwiegend massgebend gewesen, aber

zum glück hat Hengesbach die Tangersche umschrift durch eine verständigere ersetzt.

Ein spezialwörterbuch ist nicht beigegeben, da hsg. in den händen der sekundaner und primaner ein allgemeines wörterbuch vermutet. Da aber eine anzahl fachgenossen der ansicht sind, man dürfe die schüler nicht zur anschaffung eines allgemeinen lexikons zwingen, so wäre es vielleicht aus geschäftlichen rücksichten angebracht gewesen, ein spezialwörterbuch beizufügen.

M.-Gladbach. R. KRON.

ALBERT HEINTZE, *Gut deutsch.* Eine anleitung zur vermeidung der häufigsten verstösse gegen den guten sprachgebrauch und ein ratgeber in fällen schwankender ausdrucksweise. Berlin, verlag von C. Regenhardt. 1894. 3. auflage. Preis gut gebunden 1,50 m.

Legte die kürzlich an dieser stelle von mir besprochene und empfohlene schrift von Krumbach, *Deutsche lese-, sprech- und sprachübungen* das hauptgewicht mehr auf den nachweis der in dem deutschen sprachgebrauch sich bemerkbar machenden *sprech*fehler, so will *Gut deutsch* von Heintze mehr auf die *sprach*fehler aufmerksam machen, denen wir heute auf schritt und tritt in der litteratur wie im täglichen umgange begegnen. Dass der verfasser der von ihm gewählten aufgabe gerecht geworden ist, beweist schon der umstand, dass die schrift innerhalb sechs monaten die 3. auflage erfährt. Hat Wustmann sich auch viele gegner vorzugsweise durch die satirische und polemische abfassung seiner schrift: *Allerhand sprachdummheiten* geschaffen, so gebührt ihm doch das verdienst, das sprachbewusstsein aufgerüttelt zu haben. Heintze hat in ruhiger, besonnener weise erwogen, was für und gegen Wustmann geltend gemacht wurde, und so eine grammatik, nicht für anfänger, wohl aber für gebildete geschrieben, die in ruhiger art die gebräuchlichsten sprachfehler aufdeckt und dabei zeigt, wie diese fehler zu vermeiden sind, welches in zweifelhaften fällen über den richtigen sprachgebrauch der richtige ausdruck sei. Dabei scheut sich der verfasser, der sehr heimisch auf dem deutschen sprachgebiete zu sein scheint, durchaus nicht, die namen der schriftsteller zu nennen, in deren werken er auf arge sprachliche verstösse traf. Die einteilung ist praktisch: im 1. teile, *der wortschatz* überschrieben, wird gezeigt, in welcher weise das kanzleideutsch und sogar wissenschaftliche werke die wortbildung besorgen. Der 2. teil, *die formenlehre*, und der 3. teil, *die satzlehre*, schildern in anziehender form die gegen die grammatischen gesetze verstossenden sprachsünden.

Die schrift darf allen empfohlen werden, die das streben haben, sich korrekt mündlich und schriftlich auszudrücken, besonders aber auch solchen, die die deutsche sprache auf empirischem wege erlernen wollen.

Zu seite 21 ist zu bemerken: Bei namen adliger personen kommt es darauf an, ob der hinter *von* stehende name den besitz oder ort der

herkunft bezeichnet oder nicht; im ersteren falle wird der vor, im letzteren der nach *von* stehende name gebogen, also: die dichtungen Heinrichs von Kleist und: die werke Friedrich von Schillers [? *D. red.*]. Seite 23 ist ein druckfehler zu beseitigen: zeile 17 von unten muss es heissen statt: *das* collegii — *des* collegii.

Ratibor. H. HOFFMANN.

Von Beatrice A. Jourdan gibt es *Chances and Changes, Stories of the Past and Present,* von denen ein abschnitt unter dem titel: *An English Girl in France* (*1786—1792*) vor längeren jahren in einer schulausgabe erschienen ist, die nun in 2. auflage, von prof. dr. C. Th. Lion besorgt, vorliegt (Dresden, Kühtmann, 1893; geb. 0,80). Früher standen fragen nach dem inhalt hinter jedem kapitel, und unter dem text fand sich eine grosse anzahl von übersetzungshilfen. Jetzt stehen die fragen am ende — sie beginnen fast alle mit: *what, in what, of what, by what, who, whom, when, where, why, how;* einige auch mit *and what, but what, or what;* — unter dem text finden sich nur noch wenig belehrungen; dafür ist ein wörterbuch beigegeben (48 s.). Das büchlein ist bis jetzt wohl hier und da in mädchenschulen gelesen worden. Ein wertvoller beitrag zur geschichte der französischen revolution ist es nicht. Zur kenntnis *englischer* verhältnisse bietet es fast nichts. — Die ausstattung ist, wie bei all diesen bändchen, unvergleichlich besser als früher. F. D.

VERMISCHTES.

ZU PROF. SCHIPPERS »NACHTRÄGLICHEN BEMERKUNGEN«.

In der debatte über den Bannerschen vortrag haben zwei hervorragende universitätslehrer, die herren proff. Foerster (Bonn) und Schipper (Wien), das wort ergriffen und zu den schwebenden fragen (vorbildung der neuphilologen und unterrichtsmethode) stellung genommen. Ausführlicher werden von dem letzteren diese fragen in dem aufsatz des augustheftes der *Neueren Sprachen*: *Nachträgliche bemerkungen zum karlsruher neuphilologentag* erörtert. Es ist sehr erfreulich, dass beide herren sich im ganzen sowohl zu den in Berlin beschlossenen thesen von Wätzoldt und Rambeau als auch zu den grundsätzen der reform zustimmend äussern, und es ist zu hoffen, dass auch *die* universitätslehrer, welche in Berlin einen ablehnenden standpunkt einnahmen, allmählich anderer ansicht werden.

Der erwähnte aufsatz des herrn prof. Schipper bespricht, wie mir scheint, in ganz zutreffender weise die entstehung des gegensatzes zwischen universität und schule, der zu dem aufeinanderplatzen der geister in Berlin führte. Es sei hier daran erinnert, dass ein ähnlicher gegensatz seiner zeit zur gründung der neusprachlichen (jetzt neuphilologischen)

sektion der allgemeinen philologenversammlung führte. Herr prof. Schipper braucht bezüglich des vorgehens der lehrer in Berlin das wort »überrumpelung«, woraus man schliessen könnte, dass ein wohlvorbereiteter plan vorgelegen hätte, eine ansicht, die mir auch von einer anderen seite entgegengetreten ist. Demgegenüber muss festgestellt werden, dass weder herr Wätzoldt noch herr Rambeau näheres über die angekündigten vorträge oder über die thesen mitgeteilt hatte. Die erregung der gemüter war lediglich eine folge des fast einmütigen widerstandes der universitätslehrer, demgegenüber die mittelschullehrer (reformer und nichtreformer) ebenso einmütig waren; denn nach dem offiziellen bericht wurden die Wätzoldtschen thesen mit allen gegen etwa *zwölf* stimmen angenommen, während die weitergehenden thesen Rambeaus allerdings eine nicht so grosse mehrheit fanden. Verschärft wurden die gegensätze noch durch das verhalten des vertreters der universitäten im vorstand, herrn prof. Zupitza, der sein amt als vorsitzender niederlegte, weil ihm nicht genehme beschlüsse gefasst worden waren, und der gegen jeden notbehelf im vorstand unter berufung auf die statuten protestirte. Das hatte ganz den anschein, als wäre es auf eine sprengung des neuphilologen-verbandes abgesehen. Zu einer diskussion und abstimmung über die einzelnen thesen fehlte es ganz und gar an der nötigen zeit; daher stellte der unterzeichnete den antrag, die versammlung möge sich *im wesentlichen* mit den thesen von Wätzoldt und Rambeau einverstanden erklären. Dass es an der nötigen zeit zu einer eingehenden diskussion der thesen fehlte, war durch die unpraktische verteilung der überdies viel zu zahlreichen vorträge verschuldet; die in der vorversammlung geäusserten wünsche, die darauf abzielten, die vorträge von Wätzoldt und Rambeau in die erste sitzung zu verlegen, wurden leider nur von einer starken minderheit unterstützt. Ähnlich war es in Karlsruhe. Vielleicht werden die bisherigen erfahrungen bei den neuphilologentagen endlich dahin führen, dass nur eine beschränkte zahl von vorträgen auf die tagesordnung gesetzt wird, und dass man den wichtigsten vorträgen und denjenigen, welche eine ausgedehnte diskussion erheischen, einen geeigneten platz je zu anfang der sitzungen anweist; dann wird über wichtige dinge nicht mehr »in bausch und bogen« abgestimmt.

Die kritik, welche herr prof. Schipper an den Rambeauschen thesen übt, kann ich nicht für berechtigt halten. Es mag sein, dass die forderung von drei romanischen professuren etwas weit geht; allein die jetzt durchgeführte trennung des romanischen und englischen genügt unter keinen umständen; es ist vielmehr an der schon auf der giessener philologenversammlung aufgestellten forderung besonderer professuren für neufranzösisch und neuenglisch festzuhalten. Herr prof. Schipper sagt selbst in seinem aufsatz (s. 245 oben): »Andere, *noch lebende* kollegen haben sich mir gegenüber . . . ähnlich ausgesprochen« (nämlich wie ten Brink), dass sie es nicht für notwendig halten für einen vertreter des englischen, längere zeit in England sich aufgehalten zu haben). Daraus dürfen die

lehrer wohl schliessen, dass die romanisten und anglizisten der universitäten zu leicht ihrer vorliebe für altfranzösisch und altenglisch nachgeben und dem neufranzösischen und neuenglischen geringeren wert beilegen, sowohl in ihrer lehrthätigkeit als auch beim examen. Damit dieser zustand, der jetzt noch durchaus nicht selten ist, aufhört, müssen neufranzösisch und neuenglisch ihre gesonderten vertreter haben, und diese vertreter müssen mit denen des altfranzösischen und altenglischen in lehrthätigkeit und examen *gleichberechtigt* sein. Die lektoren, welche jetzt neufranzösisch und neuenglisch lehren, können nur als notbehelf gelten. Von einzelnen fällen abgesehen, sind sie, selbst wenn sie der fremden nation angehören, nicht im stande als vertreter der modernen sprache alles das zu leisten, was von einem solchen erwartet wird. Das moderne gebiet wächst täglich in sich und hat als äusseren zuwachs die phonetik erhalten, ohne welche weder der mittelschullehrer noch der universitätslehrer im neufranzösischen und neuenglischen auskommen kann. Der universitätslehrer muss aber, solange es an besonderen professuren für phonetik fehlt, selbst phonetik lehren, wenigstens soweit die von ihm vertretene sprache in betracht kommt. Er muss die studenten in die kultur und das geistesleben der fremden nation einführen, eine durch die neuen preussischen lehrpläne bestätigte forderung der reformer, die der lektor, selbst wenn er der fremden nation angehört, nicht ohne eingehende studien erfüllen kann, abgesehen davon, dass es ihm in diesem fall gewöhnlich an der nötigen objektivität fehlt, und dass er, ähnlich wie in aussprache, grammatik und litteratur, oft sein wissen nicht den bedürfnissen unserer studenten entsprechend zu verwerten weiss. Ebenso wie das historische gebiet (altfranzösisch und altenglisch) allmählich so gewachsen ist, dass es einen ganzen mann verlangt, der nur in ausnahmefällen zugleich das moderne gebiet beherrschen kann, ebenso ist das moderne gebiet gewachsen und verlangt einen ganzen mann, der dasselbe als seinen dauernden beruf betrachtet; aus diesem grund allein wird sich eine trennung des altfranzösischen und neufranzösischen (des altenglischen und neuenglischen) auf die dauer nicht umgehen lassen. Ein lektor, der alle paar jahre wechselt und seine stelle in der regel als einen lückenbüsser ansieht, kann unmöglich einen solchen posten ausfüllen. Allerdings muss der vertreter des neufranzösischen (neuenglischen) auch das bieten, was bisher als amt des lektors angesehen wurde, er muss die fremde sprache praktisch beherrschen, muss die studenten durch entsprechende übungen in den praktischen gebrauch derselben einführen; allein darüber braucht durchaus noch nicht die wissenschaft zu grunde zu gehen. Im gegensatz zum altfranzösischen und altenglischen greifen im neufranzösischen und neuenglischen wissenschaft und praxis fortwährend in einander über und durchdringen sich; daher kann ich den gegensatz zwischen wissenschaft und praxis, den herr prof. Schipper aufstellt, nicht anerkennen und muss es mit Rambeau für wünschenswert halten, dass recht oft praktische lehrer als professoren für neufranzösisch und neuenglisch be-

rufen werden. Ihre lehrthätigkeit in den oberen klassen ist mit der akademischen lehrthätigkeit verwandt, und ihre wissenschaft bedarf nur der vertiefung und erweiterung, um sie zu der letzteren zu befähigen. Sie haben aber den grossen vorzug, dass sie, weil aus der praxis hervorgegangen, stets darauf bedacht sein werden, tüchtige lehrer heranzubilden, und dass sie die unterrichtsmethode in den kreis ihrer akademischen lehrthätigkeit ziehen können. Der umstand, dass sie die *moderne* sprache zu vertreten haben, wird sie genug veranlassen, mit dieser modernen sprache in steter inniger berührung zu bleiben. Freilich kann die universität die ausbildung zum beruf nicht allein übernehmen; sie kann auf dem modernen gebiet nur das fundament legen, das durch einen längeren aufenthalt im ausland erst ausgebaut und lebendig fleisch und bein wird. Allein ohne eine nach allen richtungen hin (phonetik, sprechen und schreiben der fremden sprache, litteratur- und kulturgeschichte, staatseinrichtungen etc.) grundlegende vorbereitung, die den neuphilologen erst befähigt, im fremden lande zu sehen und zu hören, seinen geistigen gesichtskreis zu erweitern, kann der aufenthalt im ausland nicht das leisten, was im interesse eines anregenden und wahrhaft fruchtbringenden unterrichts davon erwartet werden muss. — Warum es übrigens, wie herr prof. Schipper sagt, den realabiturienten auf der universität besonders an wissenschaftlichem sinn fehlen soll, ist mir nicht klar. Soviel klassisches latein haben sie sicher gelernt, um das vulgärlatein zu begreifen, das die vorstufe für das französische bildet; für das studium des französischen und englischen, zweier fächer, deren schwerpunkt in der neuen zeit liegt, sind sie durch ihre am realgymnasium genossene moderne ausbildung ganz zweckentsprechend vorgebildet. Die gymnasialabiturienten dagegen haben, wie ich an mir selbst erfahren habe, den sehr grossen nachteil, dass sie mit gar keinen oder sehr geringen kenntnissen im englischen die universität beziehen, und um diesen nachteil auszugleichen, braucht es jahre langer arbeit; ausserdem liegt der schwerpunkt ihrer bildung in Hellas und Rom, daher zeigen sie im ganzen wenig verständnis für die erscheinungen der neuen zeit. Im übrigen gibt es unter den gymnasialabiturienten ebenso gut solche ohne wissenschaftlichen sinn als unter den realabiturienten; da den ersteren aber alle berufsarten offenstehen, so verteilen sich die unwissenschaftlichen mehr.

Die zustimmung des herrn prof. Schipper zu den bestrebungen der reformer ist von bedenken begleitet, die wohl nur aus einer unvollkommenen kenntnis derselben herrühren; unter hinweis auf die in Karlsruhe gehörten vorträge gibt er der befürchtung ausdruck, dass die aneignung der fremden sprache zu praktisch betrieben werde, sodass den aus dieser schulung hervorgehenden studenten der sinn für die idealen aufgaben der wissenschaft und des unterrichts mehr und mehr abhanden komme. Dass methodische vorträge rein praktische fragen erörtern, liegt in der natur der sache; indes die systematischen übungen im hören, sprechen und schreiben einer fremden sprache, wie sie von Beyer und Walter gefordert

werden, bilden doch auch eine ganz tüchtige geistesgymnastik. Allerdings macht das streben der reformer, den sprachunterricht der natürlichen erlernung der muttersprache zu nähern, diesen zum teil mechanisch; aber das erlernen einer fremden sprache ist immer zum teil mechanisch, soweit nämlich die sprachorgane und das rein gewohnheitsmässige in betracht kommen, und ohne mechanische übungen geht es auf dem rein grammatischen weg ebensowenig als auf dem der reform. Aber während Plötz unbekümmert um die häufigkeit des vorkommens zunächst das bringt, worin das französische und das deutsche übereinstimmen, und dann erst das abweichende, z. b. die stellung des pronomens beim verb erst in l. 76, also im 2. jahre des unterrichts, lehrt der reform-unterricht die einfachste sprache des kindes, ohne rücksicht darauf, was vom deutschen aus als unregelmässig erscheint: es wird schon sehr bald im rein mündlichen verfahren gelernt *cheval — chevaux*, *animal — animaux* und *je vais — tu vas* etc., *je m'appelle*, *je me lève*, letztere formen in anlehnung an die methode Gouin, welche die handlung in den vordergrund stellt. Indes die reformbestrebungen beschränken sich durchaus nicht auf die zum teil mechanische aneignung von sprachstoff, sie umfassen den gesamten unterricht: von ihnen rührt die durch die neuen preussischen lehrpläne gutgeheissene forderung her, dass die lektüre im mittelpunkt des unterrichts stehe; das bedeutet, dass der inhalt der lektüre (und zwar mit durch die aneignung der form) geistig verarbeitet werde; infolge dessen haben die dem unterricht zu grunde liegenden texte (poesie und prosa) eine bedeutende umgestaltung erfahren, sie bieten auch auf der unterstufe statt der früher üblichen faden histörchen gute geistige nahrung. Im zusammenhang damit steht die forderung, dass der gesamte unterricht und speziell die lektüre in die kultur und das geistesleben der fremden nation einführe, dass also die form (fremde sprache) und der inhalt (wesen und geschichte der fremden nation) sich ergänzen. Schon auf dem ersten neuphilologentag (Hannover 1886) hielt Klinghardt einen vortrag *Über die realien im neusprachlichen unterricht und in der neuphilologie* und forderte in detaillirten vorschlägen eingehendere beschäftigung mit den realen lebensäusserungen der modernen völker in universität und schule; eine dahinzielende these wurde angenommen. Der unterzeichnete hat in einem aufsatz *Über den franz. unterricht* im heft XVI der *Lehrproben und lehrgänge* von Frick und Meyer (Halle 1888) die einführung in die französische und englische kultur als das hauptziel des neusprachlichen unterrichts bezeichnet. Im jahr 1892 erschien das treffliche werk von G. Wendt, *England. Seine geschichte, verfassung und staatlichen einrichtungen* (Leipzig, Reisland). In derselben richtung lag nicht nur Würzners vortrag *Über realien und bilder im engl. unterricht* (gehalten auf der philologenversammlung zu Wien), sondern auch der sehr anregende vortrag von Scheffler *Bild und lektüre*, der das bestreben verfolgt, durch bildliche darstellungen die kenntnis der französischen kultur zu ergänzen und zu vertiefen. — Es beruht also auf einem grossen irrtum und einer vollständigen verkennung der thatsachen, wenn in

kreisen der universtätslehrer die meinung verbreitet ist, die reform laufe im grunde auf sprachmeisterei hinaus, und die reformer wollten von einer historisch-wissenschaftlichen ausbildung der neuphilologen nichts wissen.

Universität und schule sollen hand in hand gehen: sie können es nur dann, wenn die vertreter beider billige rücksicht auf einander nehmen und das gemeinsame ziel im auge behalten. Die schule soll den künftigen staatsbürgern eine tüchtige bildung und in unserem fall speziell gute kenntnisse der französischen und englischen sprache und kultur mitgeben: die künftigen leitenden männer in staat und gesellschaft sollen durch den neusprachlichen unterricht auf der schule schon lernen über die grenzpfähle unseres landes hinausschauen, sie sollen für die erscheinungen der heutigen welt auch jenseits unserer grenzen einen offenen blick bekommen. Die universität soll der schule lehrer liefern, welche dieser lehraufgabe gewachsen sind, also in ihr amt eine auf wissenschaftlicher grundlage beruhende gediegene fachausbildung mitbringen, die allerdings, wie oben schon gesagt, in einem längeren aufenthalt im ausland ihre notwendige ergänzung findet. Hoffentlich bringt der nächste neuphilologentag die zu einem gedeihlichen zusammenwirken notwendige verständigung zwischen universität und schule. Trotz der in Berlin eingetretenen spaltung haben die bisherigen neuphilologentage nicht nur durch die an die vorträge angeschlossenen beratungen, sondern auch und mehr noch durch die persönlichen besprechungen dazu beigetragen, diese verständigung anzubahnen.

Wiesbaden. K. KÜHN.

DAS LEKTORENWESEN.[1]

Die ergebnisse des letzten deutschen neuphilologentages (15.—17. mai 1894), über die im dritten und vierten heft des zweiten bandes unserer zeitschrift so ausführlich berichtet wird, haben auch mich, den fernstehenden, in hohem masse erfreut. Dass hervorragende philologen, ausgezeichnete spezialisten wie prof. Förster (Bonn) und prof. Schipper (Wien) jetzt den Wätzoldtschen thesen im wesentlichen unbedenklich zustimmen, ist hochbedeutsam. Des letztern »nachträgliche bemerkungen zum karlsruher neuphilologentage« (*N. Spr.* II, 4, ss. 243—252) habe ich mit ganz besonderem interesse, obwohl nicht mit ungetrübter befriedigung gelesen. Er hat die güte, sich s. 247 f. auch über die thesen zu äussern, die ich im anschluss an meinen vortrag *Die offiziellen anforderungen in bezug auf die sprechfertigkeit der lehrer der neueren sprachen und die realen verhältnisse*[2] in der fünften versammlung der neuphilologen in Berlin aufgestellt habe. Er thut dies in durchaus wohlwollender weise und

[1] Wir bitten, die nachstehenden ausführungen unseres mitherausgebers hrn. prof. Rambeau nicht als »redaktionell« im allgemeinen sinne zu betrachten. F. D. — W. V.

[2] Vgl. *Phonetische Studien*, IV, 1, ss. 63—81.

meint, dass meine thesen »manches richtige und wünschenswerte enthalten«. Mit diesem urteile bin ich ganz zufrieden. Mehr habe ich von ihm und den meisten übrigen vertretern der romanischen und englischen philologie an den hochschulen Deutschlands und der deutschen nachbarländer nie erwartet und nicht erwarten können. Auch wundere ich mich keineswegs darüber, dass er an dem inhalte der zwei thesen no. 10 (leider ungenau von ihm zitirt) und no. 12 mancherlei auszusetzen hat. Jedoch begreife ich nicht, warum er meine thesen unklar oder, wie er sagt, »zum teil weniger klar gefasst« findet. Sie sind gewiss »zum teil ideal« und zwar absichtlich ideal gehalten, aber, nachdem ich sie eben noch einmal durchgelesen habe, kann ich darin auch jetzt nicht die geringste unklarheit entdecken. Ausserdem glaube ich annehmen zu dürfen, dass sie von der mehrzahl der deutschen neuphilologen richtig, d. h. so, wie ich sie verstehe, aufgefasst worden sind.

Die ansichten des herrn prof. Schipper über das lektorenwesen sind erstaunlich optimistisch. Aber trotz seiner auseinandersetzungen, die sich an die beurteilung oder verurteilung meiner dreizehnten these knüpfen, und trotz eines beschlusses[1] der 42. allgemeinen deutschen, in Wien abgehaltenen philologenversammlung, der die bezügliche these zum gegenstande hat, halte ich dieselbe auch heute noch im vollen umfange aufrecht: *Es ist wünschenswert, dass das lektorenwesen entweder ganz abgeschafft oder einer gründlichen reform unterzogen werde.*

»Der antragsteller (?) scheint hierbei noch die verhältnisse im auge gehabt zu haben, wie sie vor etwa zwanzig jahren bestanden.« Herr prof. Schipper irrt sich in dieser vermutung. Vor etwa zwanzig jahren, also während meiner studienzeit auf den universitäten Halle und Marburg (1871—74, 1876) und in meinen lehr- und wanderjahren im auslande (1874–78) habe ich mich um lektoren nie gekümmert oder nicht kümmern können. Ich zweifle sogar, dass es damals, in den jahren 1871—74, resp. 1876, in Halle resp. Marburg lektoren des englischen und französischen gab. Mein urteil über das lektorenwesen an deutschen universitäten (österreichische universitäten kenne ich nicht) gründet sich lediglich auf erfahrungen, die ich später, vom jahre 1878—92, zunächst als angehender privatdozent oder nicht-offizieller lektor in Marburg, dann als praktischer lehrer in Strassburg, Wiesbaden und Hamburg im umgange und gedankenaustausch mit zahlreichen fachgenossen, realschullehrern, gymnasiallehrern, lektoren und universitätsprofessoren gesammelt habe. Ohne solche erfahrungen, ohne eine genügende kenntnis der lektorenfrage, ohne reifliche überlegung würde ich mich wohl gehütet haben, jene these aufzustellen und dadurch, wie leider vorauszusehen war, das missfallen einer nicht unbeträchtlichen zahl verdienter und von mir hoch geschätzter akademischer lehrer zu erregen.

---

[1] Der wortlaut dieses beschlusses liegt mir nicht vor. Aber ich erinnere mich, dass darin meine these ganz ungenau zitirt worden ist.

Ich habe mir erlaubt, am schluss meines vortrages in verbindung mit der letzten these einige angemessene reformen des lektorenwesens in vorschlag zu bringen für den fall, dass es aus irgend welchen gründen an deutschen universitäten fortbestehen sollte und nicht durch etwas besseres (vgl. these 10 und 12) ersetzt werden könnte. Nach Schippers meinung lassen sich am besten geborene engländer und franzosen als lektoren (und willige assistenten des herrn professors) verwenden. Darin stimme ich ihm bei. Auch habe ich bei meinen vorschlägen, die freilich, wie es scheint, prof. Schipper gar nicht oder nur flüchtig gelesen hat, allein ausländische lektoren im sinne gehabt. Aber wenn die thätigkeit solcher lektoren wahrhaft erspriesslich, für deutsche studenten anregend, wirkungsvoll und fruchtbringend sein soll, dürfen sie — das war und ist auch heute noch meine ansicht — keine blossen sprachmeister sein. Es ist notwendig, dass sie 1) ihre muttersprache wissenschaftlich studirt haben, 2) deutsch gut verstehen und nach einem nicht allzu langen aufenthalte schriftlich und mündlich einigermassen beherrschen und 3) im unterricht einige erfahrung besitzen und befähigung bekunden. Ein radebrechen hier, ein radebrechen da in französisch-deutscher und deutsch-französischer, resp. in englisch-deutscher und deutsch-englischer mundart taugt nicht viel. Ausserdem muss der student in der lage sein, zu erkennen und sich einzugestehen, dass er in seinem lektor den vielseitig gebildeten mann und den ihm wenigstens in mancher hinsicht wissenschaftlich überlegenen lehrer zu achten hat. In diesem falle, nur in diesem falle, wird er unter seiner leitung wirklich arbeiten und sicherlich von ihm viel lernen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass er eine vollkommene sprechfertigkeit selbst durch den vorzüglichsten lektorenunterricht nicht erlangen, sondern nur durch langjährige übung, durch unermüdlichen fleiss, durch strenge selbstbeobachtung und durch eigenes, selbständiges, gründliches studium der lebenden sprache im fremden lande (dies ist ebenso gut und, wie ich glaube, in höherem masse ein wissenschaftliches studium, als das vergleichen der handschriften) erwerben kann.

Ausländer, die den oben erwähnten ansprüchen in jeder hinsicht genügen, — eben nicht sprachmeister und unerfahrene und unkundige junge männer — für lektorstellen an deutschen universitäten zu gewinnen und, was mir ebenso wichtig, vielleicht noch wichtiger scheint, sie darin dauernd oder auf längere zeit zu halten, das ist zweifellos recht schwierig, wenn man ihnen für gute arbeit nicht guten entgelt bietet. Mit engländern, belgiern und französischen schweizern mag dies verhältnismässig etwas leichter sein als mit franzosen, aber es ist auch mit ihnen immerhin schwierig genug. Jedoch ist diese blosse rücksicht auf angebot und nachfrage, diese praktische erwägung rein merkantiler art, wenn man aufrichtig sein will, der hohen idealen aufgaben des deutschen universitätsunterrichts unwürdig und darf jedenfalls m. e. erst in zweiter linie in betracht kommen. Vor allen dingen verlangen es gerechtigkeit und billigkeit, dass man männern, von denen man gute und in ihren folgen für das nationale schulwesen höchst bedeutsame leistungen erwartet,

1) nicht bloss gelegentlich und je nach den verhältnissen eine mehr oder weniger geringe geldentschädigung, sondern von vornherein ein ausreichendes gehalt zusichert, dass man ihnen 2) eine geachtete stellung im lehrkörper der deutschen universität verleiht und, wenn sie sich in ihrem amte fähig erweisen, 3) befriedigende aussichten für ihr fortkommen in der neuen heimat gewährt.

Aus den angaben des herrn prof. Schipper (s. 248) vermag ich nicht zu erkennen, ob ähnliche reformen, wie die von mir angedeuteten, in Deutschland seit dem jahre 1892 und in Österreich eventuell schon früher im lektorenwesen in umfassender und konsequenter weise vorgenommen worden sind. Ich kann daraus nur soviel ersehen, dass jetzt »die lektoren pekuniär besser gestellt« sind, dass man, »was die englische philologie anlangt«, durch die vermittelung der »herren kollegen dr. Napier in Oxford und dr. Breul in Cambridge stets geeignete persönlichkeiten« ausfindig zu machen im stande ist, dass herr prof. Schipper selbst mit dem heutigen lektorenwesen zufrieden ist, und dass er »das ideal eines lektors« in der person des herrn dr. Morison besitzt oder besessen hat, der »leider nach dreijähriger thätigkeit nun nach England zurückkehrt«. Es fragt sich, ob alle oder die meisten inhaber romanischer und englischer lehrstühle in deutschen und österreichischen universitäten über das heutige lektorenwesen ebenso optimistisch wie prof. Schipper urteilen. Auch wäre es interessant zu erfahren, wie ältere studenten, kandidaten und junge lehrer, die erst vor kurzer zeit die universität verlassen haben, darüber denken, und ob die lektoren selbst im allgemeinen mit ihrer jetzigen stellung und wirksamkeit zufrieden sind. Ich würde mich gern eines bessern belehren lassen.

Ein ausspruch des herrn prof. Schipper (ss. 248—249) erscheint mir sehr bedenklich. Er enthält eine behauptung, die mindestens unbewiesen ist, und ausdrücke, die mindestens zweideutig und für neuphilologen, die nicht an universitäten wirken, wenig schmeichelhaft sind. Ich ziehe es vor, diesen ausspruch hier wörtlich anzuführen:

»Ein lektor deutscher nationalität dagegen würde — falls dies (?) etwa bei einer beabsichtigten reform des lektorenwesens ins auge gefasst worden sein sollte — entweder bei wissenschaftlicher studienrichtung vorwiegend eben wieder (!) die wissenschaft pflegen, wie dies ja von männern wie Diez und Delius als lektoren geschah, oder er würde, wenn er praktischer lehrer wäre, sein ganzes augenmerk auf die praktische abrichtung (!) der studenten konzentriren und dadurch unwillkürlich diese zukünftigen lehrer selber wiederum (!) zur blossen sprachmeisterei (!) anleiten.«

Was versteht herr prof. Schipper unter »wissenschaftlicher studienrichtung«, »wissenschaft«, »praktischer abrichtung« und »blosser sprachmeisterei«? — Wie definirt er wissenschaft und philologie einerseits und sprachmeisterei andrerseits? Wo ist für ihn die grenze zwischen philologie und sprachmeisterei? — Ist allein der unterricht des romanisten und anglizisten an der universität philologische arbeit, dagegen der des

»praktischen lehrers« im gymnasium und in der realschule eine sprachmeisterliche thätigkeit, höchstens durch einige dunkle reminiszenzen aus der studienzeit verklärt und vergeistigt? Ist die philologie das privilegirte erbteil der wenigen auserlesenen, der akademischen spezialisten, dagegen die »sprachmeisterei«, eventuell mit einigen spärlichen philologischen zuthaten, das los der *misera plebs*, der grossen masse der neusprachler? — Ist das vorbereiten der studenten unter »anleitung« eines kundigen, wissenschaftlich tüchtigen »praktischen lehrers« für ihren künftigen lehrberuf notwendigerweise nichts weiter als »abrichtung«? Ist das vorbereiten der studenten unter den auspizien eines akademischen spezialisten zur anfertigung einer doktordissertation niemals »abrichtung«? — Ist z. b. im studium des englischen nur die beschäftigung des herrn prof. Schipper und des nicht sehr ausgedehnten kreises ähnlich gesinnter, ähnlich beanlagter, geistig verwandter und gleiches erstrebender spezialforscher eine philologische, dagegen jede andere beschäftigung, die sich nicht mit der seinigen deckt oder nur wenig berührt, die nicht ganz gleiche ziele verfolgt, sich nicht auf gleiche gebiete erstreckt und sich nicht in gleichen richtungen bewegt, selbstverständlich eine sprachmeisterliche und unwissenschaftliche (oder was)? — Ist z. b. das ausschliessliche studium der *lebenden* sprache, wie es Felix Franke in seinem kurzen, aber geistig erfolgreichen leben getrieben hat, unwissenschaftlich zu nennen? Und ist ein buch wie Beyer-Passys *Elementarbuch des gesprochenen französisch*, das auf die älteren sprachstufen prinzipiell nicht eingeht, als ein unphilologisches, sprachmeisterliches machwerk anzusehen? Etwa weil Diez, Delius und ten Brink grosse philologen gewesen sind, obwohl sie, wie Schipper weitläufig ausführt (ss. 243–245), die bezüglichen modernen sprachen als *lebende, gesprochene* sprachen nur wenig oder ungenau kannten und eine solche kenntnis als blosse »praktische kenntnis« vielleicht sogar verachteten? Oder etwa, weil die romanische und englische philologie der klassischen in jeder hinsicht (vgl. z. b. Karl Elze) nacheifern muss und diese ein studium *lebender* idiome nicht in sich schliesst?

Möglicherweise missverstehe ich Schippers ausspruch, der vielleicht nur unklar gefasst ist. Wenn aber diese worte wirklich den sinn haben, den ich darin zu entdecken glaube und mir durch meine obigen fragen deutlicher zu machen gesucht habe, so muss ich offen bekennen, dass ich den standpunkt, den er allem anscheine nach vertritt und bekundet, durchaus unsympathisch und in hohem grade einseitig finde.

Ein mir befreundeter fachgenosse, den ich nicht bloss als schulmann, sondern auch als gelehrten sehr hoch schätze, gehört einer andern richtung als herr prof. Schipper an und hat eine ganz verschiedene auffassung vom neuphilologischen studium. Er bezeichnete einmal mir gegenüber die zahllosen doktordissertationen, monographien, zeitschriftenartikel, ausgaben und andere werke, die sich auf die mittelalterlichen sprachstufen und litteraturen beziehen, einfach als — gelehrtenmakulatur. Dieses

urteil, vorausgesetzt dass es ernst gemeint war, ist fürwahr sehr radikal, aber gewiss nicht einseitiger als was herrn prof. Schippers auffassung von philologie und seine ansicht über die wissenschaftliche thätigkeit vieler auf anderen gebieten in andern richtungen und mit andern zielen arbeitender neuphilologen zu sein scheint.

Ist es denn wahr, dass die philologie, wie ihre gegner behaupten, dazu angethan ist, den menschen unduldsam, absprechend, engherzig und kurzsichtig zu machen?

Mountain Lake Park, Md. A. RAMBEAU.

ERKLÄRUNG.

In seinem bericht über die besondere sitzung, welche die auf dem karlsruher neuphilologentag anwesenden anhänger einer zeitgemässen änderung und verbesserung des neusprachlichen unterrichts abhielten (diese zeitschr. jahrg. 1894 s. 240), spricht Kron auch kurz über meine schilderung der eindrücke, die ich bei einem besuch der damals noch unter Walters leitung stehenden realschule zu Bockenheim gewonnen. Da seine darstellung zu der mir peinlichen missdeutung geführt hat, ich habe die tüchtigkeit des einen oder andern lehrers der genannten anstalt herabsetzen wollen, möchte ich unzweideutig erklären, dass mir eine solche absicht, wie das eigentlich selbstverständlich sein sollte, ganz und gar fern gelegen hat. Als ich in jenem augenblick in Karlsruhe das wort ergriff, habe ich mich zunächst gegen einige vorredner gewendet, die auf grund verschiedener fehler, wie sie die aufgelegten schülerhefte auch bei dem neuen unterrichtsbetrieb noch aufwiesen, über diesen neuen betrieb kurzer hand den stab brechen wollten, und ich habe ihnen gegenüber hervorgehoben, solche fehler könnten in der vorliegenden frage gar nichts beweisen, schon deshalb, weil ein schüler, der einmal in einem französischen aufsätzchen *en* ausgelassen habe, doch deswegen nicht durchweg weniger vom französischen verstehen müsse als ein anderer, der in steter erinnerung an die regeln, nach denen er seine sätze zusammenklaube, dieses wörtchen pünktlich gesetzt habe. Im anschluss daran wies ich darauf hin, dass die erfolgreiche art, wie der unterricht an der bockenheimer schule von Walter und seinen lehrern erteilt werde, sehr für die dort eingeführte neue unterrichtsart spreche. Ich gab zwar zu, das nicht alle lehrer das lehrgeschick Walters besässen, und dass die leistungen, die ich z. b. in einer oberen klasse im französischen gesehen hatte, *wohl auch mit der alten unterrichtsart erreichbar seien.*[1] *Aber dass diese leistungen gering oder dass der betreffende lehrer nichts wert gewesen sei, habe ich mit keinem worte behauptet.* Auch am schlusse meiner darlegungen, wo ich von einem »schlechten lehrer« sprach, habe ich mich ganz *allgemein* aus-

[1] Vielleicht dient mit zur aufklärung, das die betr. obere klasse eigentlich nie unterricht nach reformgrundsätzen erhalten hatte, da sie längst, ehe Walter hier in Bockenheim eintrat, schon ihr französisch stilgerecht

gedrückt und mein urteil über das neue unterrichtsverfahren dahin zusammengefasst, nach meinen erfahrungen an Walters schule könne ich versichern, dass ein guter lehrer mit der neuen lehrweise leistungen erziele, an die bei der alten auch nicht im mindesten zu denken sei; natürlich hänge auch hier die grösse des erfolgs von der güte des lehrers ab. Wenn ich nun hinzufügte, selbst ein schlechter lehrer könne mit dem neuen verfahren ebenso viel erreichen, als bisher ein guter lehrer mit dem alten, *so war das »schlecht« auch natürlich gerade im sinne der anhänger der neuen richtung gemeint und sollte nur den lehrer bezeichnen, der sich noch nicht so recht in die neue art hineingefunden habe oder sie doch nicht in der ausgeprägten weise Walters anwenden wolle.*

Heidelberg. LUDWIG SÜTTERLIN.

ERWIDERUNG.

An die redaktion der zeitschrift *Neuere Sprachen*!

Auf grund des pressgesetzes ersuche ich Sie höflichst um aufnahme der folgenden berichtigung der kritik, welche meinem programm und der stufe I meines lehrbuches in Ihrer zeitschrift zu teil geworden ist.[1]

Der verfasser der beurteilung, der mädchenschullehrer dr. Roemer, verlangt von mir eingangs eine untersuchung der grundsätze der reformpartei. Ich erwidere: Da die grundsätze bis zum übermass behandelt worden sind und ich annehmen darf, dass die fachkollegen und -kolleginnen diejenige kenntnis der sache haben, die herr R. für sich in anspruch nimmt, so habe ich umsomehr es unterlassen, auf jene prinzipien einzugehen, als ich des mir gestatteten raumes völlig für die erläuterung meiner eigenen zwecke bedurfte.

Herr R. wendet sich gegen meine worte, welche behaupten, dass die phonetische methode für durchschnittsverhältnisse zu schwierig sei und der allseitigen praktischen verwendbarkeit ermangele. Meine behauptung stützt sich: 1) auf eigene beobachtung; 2) auf vielseitige mitteilung von beobachtern an hiesigem orte (Wiesbaden); 3) auf das urteil der mehrzahl der mitglieder der koblenzer versammlung v. j. 93[2] und das keineswegs

---

nach Plötz gelernt hatte und es nach Walters eintritt auch im hinblick auf die vorgeschriebene prüfung nicht thunlich war, die jungen nach der neuen methode umzuschulen. Was also von »reform« sich bei ihnen fand, war nur gelegentlich, nicht von vornherein und planmässig geboten. Sonst aber war die klasse, besonders für unsere hiesigen verhältnisse, recht gut. F. D.

[1] Wir sehen zwar nicht ein, was das pressgesetz mit einer sachlich gehaltenen ablehnenden kritik zu thun hat, wollen aber dennoch der vermeintlichen rechtfertigung des herrn vfs. raum geben. *D. red.*

[2] Hier befindet sich hr. dr. Brunswick in einem empfindlichen irrtume. In Koblenz stand er mit seinen ansichten fast allein. F. D.

überzeugende ergebnis der dort vorgeführten praktischen lehrprobe; 4) auf die thatsache, dass höchst wichtige bestandteile der methode (lautschrift) von den neueren lehrplänen abgelehnt werden; 5) auf die ansichten eines Gutersohn, Maas, Moritz, v. Sallwürk, welcher deutlich genug sagt: »Bequemer als diese alte konstruktive art der spracherlernung sind diese neuen methoden alle nicht.« Unbequeme methoden aber können wir nicht brauchen, wir brauchen methoden für die ruhig arbeitende durchschnittskraft, nicht methoden für stürmer und dränger, nicht für originalgenies.

Herr R. findet erstaunt heraus, dass ich nicht vom laut ausgehe: Ich erlaube mir dies ausgehen vom laut auf meine weise zu deuten: der laut wird rein gelehrt, d. h. in verbindung mit dem üblichen schriftzeichen, danach in silbe und wort geübt. Die unterweisung im laut ohne schriftzeichen halte ich nach wie vor für einen umweg und bleibe in dieser hinsicht durchaus bei der alten methode, die ich nur konsequent entwickele.

Herr R. tadelt die unterscheidung von haupt- und nebenlaut; ich erwidere: Mein kritiker sollte wissen, dass sie nicht von mir stammt, sondern schon recht alt, aber auch wohl bewährt ist. So wenig nun unter einer nebenbahn eine bahn zu verstehen ist, die neben einer anderen herläuft, unter einem nebenamt ein amt, welches einen integrirenden teil eines anderen bildet, so wenig braucht ein schüler — obenein nach der erklärung seines lehrers — etwas anderes unter einem nebenlaut zu verstehen als einen laut, der weniger oft gebraucht wird, oder weniger eigenartig sich präsentirt als z. b. die alphabetlaute.

Der herr kritiker vermisst den von mir in aussicht gestellten einblick in die regelrechtigkeit der englischen aussprache. Ich frage: Warum habe ich nicht mehr nötig, nach l. 7 gewisse wörter mit lautzeichen zu versehen, warum kommt der schüler in stufe II mit einem dritteil der lautzeichen aus, wo andere bücher z. t. der dreifachen menge bedürfen? Doch ohne zweifel, weil er den einblick in die regelrechtigkeit gewonnen hat.

Herr R. findet einen widerspruch in der erklärung des lautes für das zeichen *a*. Ich entgegne: Wenn ich so unverständig hätte drucken lassen, wie der herr rezensent es seinen lesern vorführt, so hätte seine ausstellung sinn.

Herr R. tadelt die skelettbuchstaben: Ich habe sie als ein recht zweckdienliches hilfsmittel erprobt, welches dem schüler die selbständige auffindung des lautwertes der wörter sehr erleichtert, überdies den druck vereinfacht und ihn durchsichtig macht.

Herr R. ist unzufrieden mit dem übungsmaterial: Ich wäre ihm dankbar gewesen, wenn er mir hier und da den weg gewiesen hätte, wie mit dem beschränkten wortschatz anderes zu stande zu bringen gewesen wäre. Ich lebe der erwartung, dass herr R. die güte haben werde, es mir zu zeigen, damit ich für spätere fälle es verwenden könne. Über einige den ersten lektionen entstammende oder aus dem zusammenhang gerissene sätze zu witzeln, ist ein billiges vergnügen, das sich mit dem

hohen wissenschaftlichen standpunkt, welchen der herr kritiker so gern einnimmt, übel verträgt. Der anfang jedes sprachunterrichts und zumal jedes aussprachunterrichts ist wesentlich technisch; *übung und wieder übung!* heisst es da; hier nicht zu hemmen durch schwierige satzbildung, ist daher hauptsorge des praktikers; hier muss er oft ein kleines unrecht begehen, um ein grosses recht zu erzielen, oft lieber dem fremdsprachlichen ausdruck sich anschmiegen, als auf eleganz des eigensprachlichen textes achten. Es ist um so auffälliger, dass die sog. reform hier peinlich sein will, als sie es gerade ist, die die keineswegs peinliche sprache des täglichen lebens — mit viel zu grossem nachdruck allerdings — in den vordergrund drängt. Sie selbst legte darum die gefahr der ausrottung des sprachgefühls, welche herr R. mir zuschiebt, weit näher, wenn dasselbe überhaupt bei schülern, zumal 11—13jährigen gefunden würde, was nach des bairischen kollegen vortrefflichen untersuchungen jeder verständige pädagoge bezweifeln muss. Und wie begehe ich nun die sünde der sprachgefühlsausrottung? Dadurch — man höre! — dass ich die anfänger nicht mit einem unterschied (nom. und akk.) plage, der für das englische nur im ausnahmefalle sinn hat. Es ist komisch zu sehen, wie dem sog. reformer, der sonst laut und feierlich die grammatische methode verdammt, immer wieder der grammatikus in den nacken schlägt. Wo der autor sich müht (lektion 25), in einem gebiet, welches die bedeutendsten schulschriftsteller bislang nur streiften, praktisch brauchbares zu geben, um von vornherein jener abhackenden leseweise zu begegnen, zu welcher in der fremdsprache die schüler nur zu geneigt sind, da weiss unser gewährsmann nur sich hinter subjekt und prädikat zu verschanzen. Die anwendung des einzigen mittels, welches mir hier angängig erschien, will er verwehren, weil »unbekanntes durch unbekanntes erklärt werde«. Was ist nun aber unbekannt? Die bedeutung der frz. ortsnamen! Indes um die bedeutung handelt es sich ja gar nicht, sie ist völlig gleichgiltig. Der tonfall ist's, den der schüler braucht, und den er kennen sollte, da er 2—3 jahre französisch gehabt hat. Nach solchen proben der logik R.s dürfte es erklärlich sein, wenn der herr die vorrede des ganzen buches verwechselt mit derjenigen zu stufe I, wenn er resultate von dieser verlangt, über welche nach fertigstellung des buches abschliessend erst geurteilt werden kann, wenn er das wichtige vom unwichtigen des buches überhaupt nicht zu scheiden vermag. Er fragt nicht: 1) Ist es gelungen, das erste unterrichtsjahr von dem unerträglichen quantum von 12—1400 vokabeln zu befreien, welches den anfänger überbürdet? 2) Macht der verf. es möglich, den lautbestand auch im übungssatz konsequent aufzubauen, gelingt ihm somit ein verfahren, welches bisher noch nicht geübt wurde? 3) Führt der eingeschlagene weg dazu, dass die schüler die sonst bis in die oberen klassen mitgeschleppten aussprachefehler vermeiden und eine im wesentlichen englische aussprache erwerben? 4) Können die schüler an der hand des buches zu geläufiger handhabung des stoffes in bezug auf übersetzung, auffassung des gesprochenen, freie schriftliche und mündliche darstellung in den durch das material gesteckten grenzen gelangen?

Aus den folgenden urteilen, die herr R. mich zwingt, zu veröffentlichen, mag er sich eine antwort holen: *Herr direktor und schulinspektor W.* sagt nach vorführung der englischen leistungen einer sonst als mittelmässig bekannten klasse wörtlich: »So etwas habe ich noch nicht gesehen, kinder! Was habt ihr doch gelernt!« (Dies urteil veranlasste die einführung des ein jahr lang probeweise benutzten buches.) *Herr kollege K.* urteilt über die klasse: »Die aussprache ist prächtig.« *Herr direktor Sch.* sagt von dem buche: »Vor allem ist in ihm der fehler vermieden, in den ersten lektionen die kinder mit wörtern förmlich zu erdrücken.« *Rektor N.*: »Die zur erfassung des lautes gegebenen vorschriften sind leicht auszuführen.« *Rektor Sch.*: »Das lehrbuch hat den vorzug, dass die lektionen kleinen umfang haben. Die schülerinnen werden im anfang nicht mit lehrstoff überhäuft, auch die regeln der aussprache sind praktisch und leicht fasslich.« *Kollege Bm.*: *La plupart de vos opinions et de vos principes me conviennent parfaitement et les spécimens que vous avez extraits de votre grammaire montrent que vous avez su à réaliser votre théorie.*

Wiesbaden. DR. BRUNSWICK.

ANTWORT.

Da ich erst heute kenntnis von dieser erwiderung erlangte und der abschluss von heft 6 der *Neueren Sprachen* unmittelbar bevorsteht, so kann die gebührende antwort leider erst im nächsten heft aufnahme finden. Herrn B. gebe ich aber schon jetzt den rat, seiner sammlung von lobeserhebungen auch die ausführliche rezension der I. stufe seines lehrbuches von dr. R. Kron (in der zeitschrift *Die Mädchenschule* VII 235—40) einzuverleiben. Kron beginnt mit den worten: »*Difficile est satiram non scribere!* Vorliegendes erzeugnis fordert auch den wohlwollendsten berichterstatter geradezu heraus, die überfülle der unbotmässigkeiten, die sich darin breit machen, scharf zu geisseln — eine zwar peinliche, im interesse unserer fachwissenschaft aber unerlässliche pflicht. Selten ist in einem schulbuche auf so wenig papier so viel unangebrachtes, unbrauchbares und unpädagogisches zusammengehäuft worden, wie in dieser I. stufe des auf vier teile berechneten lehrbuchs.« ... Sein schlusssatz lautet: »Die leistungsfähige verlagshandlung wird sich infolge des fiaskos, welches sie mit der herausgabe dieses unterrichtswerks unfehlbar machen muss, ähnliche verlagsofferten vor der übernahme in zukunft etwas genauer besehen.«

Frankfurt a. M. LUDWIG ROEMER.

ERKLÄRUNG.

Nachfolgende erklärung zu s. 215 und 254 (augustheft) drucken wir ohne kommentar ab. *D. red.*

Geehrter herr redakteur!

Zu meiner verwunderung muss ich aus Ihrer im juli-augustheft der *Neueren Sprachen* s. 254 gemachten bemerkung entnehmen, dass meine

ausführungen in der abhandlung *Moderne philologie und studienreform* s. 215 mehrfach als gegen bestimmte personen gerichtet aufgefasst worden sind. Nichts lag mir ferner als dies. Was ich beabsichtigte, war, wie die vorzüge der reform, so die schäden, die ihr anhaften, nur ganz im allgemeinen zu beleuchten. Wenn die besprechung der letzteren so ausfiel, dass sie persönliche spitzen zu enthalten scheint, so bedauere ich das mehr als irgend jemand. Ich war mir selbst bewusst, überall die sache und nur diese im auge gehabt zu haben. DR. BANNER.

NOCH EINMAL ALT- UND NEUENGLISCH AUF DEN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN.

Engl. Studien XX s. 177 f. bespricht E. Kölbing meine bemerkungen I s. 499 f. d. zs. und kommt auf grund meiner statistischen übersicht »zu erheblich anderen schlussfolgerungen«. Es ergibt sich ihm nämlich das resultat, dass 1882—92 auf deutschen universitäten interpretirt wurden: ags. werke 63mal, me. werke 57mal, ne. werke aus dem 16. und 17. jh. 93mal, aus dem 18. jh. 9mal, aus der 1. h. des 19. jhs. 40mal. Es weise also die klassische litteratur Englands im 16. und 17. jh. die höchste ziffer auf; es folge die sich über mehr als vier jahrhunderte erstreckende ags. zeit, hierauf die etwa denselben zeitraum umfassende me. periode, dann die 1. hälfte des 19. jhs., zuletzt das 18. jh.

Das ist natürlich alles richtig, aber meine rechnung auch. Ich sagte, *von dem einen Shakespeare abgesehen*, hätten wir in der that sehr viel mehr älteres als neueres englisch *und so gut wie nichts modernes* interpretirt. Oder:

Ags. (ae.)	63	Ne. 16./17. jh. (— 75 Shakespeare)	18
me.	57	ne. 18. jh.	9
sa.	120	ne. 19. jh., 1. hälfte	40
		ne. 19. jh., 2. hälfte	0
		sa.	67

Freilich: Shakespeare ist hier in abzug gebracht. Davon bleibt aber beispielsweise unberührt, dass der *Beowulf* oder Chaucer 2,1mal mehr beachtung als Byron, 6,1mal mehr als Tennyson, 8,1mal mehr als Spenser oder Marlowe, 9,8mal mehr als Milton, Burns oder Scott, 24,5mal mehr als Shelley oder Thackeray und 49mal mehr als Dryden, Pope oder Sheridan gefunden hat, und dass Macaulay und Dickens nur von lektoren, Browning und Swinburne aber gar nicht behandelt worden sind. Mit jahrhunderten dürfen wir m. e. nicht messen; denn was will die gesamtlitteratur eines alt- oder auch mittelenglischen jahrhunderts in quantität und qualität gegen die eines der letzten jahrhunderte besagen! W. V.

FERIENKURSUS IN FRANKFURT A. M. (3.—15. JANUAR 1895).

Wir sind in der lage, das vom minister genehmigte programm des in Frankfurt a. M. unter leitung des direktors Walter demnächst stattfindenden ferienkursus für französisch nachstehend abzudrucken:

Programm
für den in der zeit vom 3. bis 15. januar 1895 in Frankfurt a. M. abzuhaltenden neusprachlichen (französischen) ferienkursus für lehrer an höheren schulen.

Vom 3. bis 15. januar wird in Frankfurt a. M. in der aula und einigen zur verfügung stehenden zimmern der musterschule (Hermesweg 34) ein kursus zur ausbildung von lehrern der neueren sprachen im praktischen gebrauch des französischen abgehalten werden. Zugleich soll hierbei gelegenheit geboten werden, sich die für den ausspracheunterricht und die förderung der eignen aussprache nötigen phonetischen kenntnisse zu erwerben.

Der obligatorische kursus besteht aus vorlesungen, vorträgen und konversationszirkeln, welche an den genannten tagen von 9 bis 1 uhr stattfinden. An den nachmittagen wird für diejenigen teilnehmer, welche sich für den unterricht nach den grundsätzen der »neuen methode« interessiren, gelegenheit geboten werden, an den betreffenden schulen in Frankfurt und Bockenheim zu hospitiren. Auch können an einigen nachmittagen auf wunsch freie zusammenkünfte veranstaltet werden, in denen methodische fragen erörtert oder kleine vorträge gehalten werden. An einigen abenden soll gelegenheit zum besuch von vorstellungen guter französischer schauspiele (in deutscher bearbeitung) geboten werden. Ausserdem ist den teilnehmern des ferienkursus gelegenheit gegeben, die abende bei zwanglosem geselligen zusammensein zu verleben, wobei durch die anwesenheit der ausländer stete anregung zum gebrauch der fremden sprache gegeben werden soll.

Folgende vorträge sind bisher festgestellt:

Universitäts-professor dr. *Vietor* (Marburg): 1) Ausprache des deutschen (mit besonderer berücksichtigung des mitteldeutschen) im hinblick auf aneignung der französischen aussprache (2stündig); 2) vorführung und erklärung von modellen und apparaten zur veranschaulichung der sprechorgane und sprachvorgänge (1stündig).

Universitäts-professor dr. *Foerster* (Bonn): Französische elementarphonetik mit praktischen übungen (5stündig).

Realgymnasialdirektor *Walter*: 1) Einleitender vortrag über zweck und ziel des ferienkursus; 2) theoretische und praktische vorführung der lautlichen schulung im klassenunterricht (3stündig).

Professor *Caumont*: 1. vortrag — *La versification française moderne*; 2. vortrag — *La poésie française au XIXe siècle.*

Universitäts-lektor und rezitator *Gauthey des Gouttes*: 1) *La Cour de Louis XIV*; 2) *La Femme de Molière*; 3) *Une Comédienne au XVIIIe siècle (A. Lecouvreur)*; 4) *La Cour de Napoléon I*; 5) *Georges Sand*; 6) *La Première d'Hernani*; 7) *Le Roman naturaliste*; 8) *Les Femmes de France (étude littéraire)*; 9) und 10) rezitation und deklamation von poesie und prosa.

Jedem vortrag geht eine kurze vorlesung eines vorher bezeichneten textes voraus. An die vorlesungen und vorträge schliessen sich übungszirkel in kleinen abteilungen an, welche unter der leitung je eines franzosen stehen und jedem teilnehmer vielfache gelegenheit bieten sollen, sich im gebrauch der fremden sprache zu üben.

Die teilnehmer, welche gesonnen sind, in diesen konservationszirkeln kleine vorträge (reisebeschreibungen, litterarische und kulturhistorische themata u. a. m.) zu halten, werden gebeten, ihre mitteilungen und sonstige anfragen an die leiter des kursus, direktor der Musterschule Walter, und professor am städtischen gymnasium Caumont zu Frankfurt a. M., gelangen zu lassen.

Ein ortsausschuss wird dafür sorge tragen, dass die von auswärts kommenden teilnehmer gute unterkunft zu mässigen preisen erhalten. In der freien zeit wird den teilnehmern gelegenheit zur besichtigung der sehenswürdigkeiten Frankfurts geboten werden; auch stehen die leseräume verschiedener vereine und bibliotheken den teilnehmern jederzeit zum besuche offen.

*

Im anschluss an den kurs soll eine ausstellung von schulausgaben französischer werke stattfinden, die stoffe aus der zeit nach 1815 behandeln. Ferner soll eine sammlung von flugschriften u. s. w. ausliegen, die sich mit der »reform« befassen. Ebenso ist die veranstaltung einer ausstellung für französischen unterricht bestimmter bilder geplant. — So dankenswert es ist, dass der staat versucht, etwas für die weiterbildung auch von neusprachlern zu thun, so bedenklich ist dagegen, dass ein solcher »ferienkurs« den lehrer, der in der ohnehin gering bemessenen mussezeit der ruhe dringend bedarf, aufs neue zu angespannter arbeit drängt. Auch können 11 tage herzlich wenig nützen, und die gewährten m. 1000, sowie die ungünstige zeit erschweren das ganze unternehmen noch bedeutend. In dieser hinsicht war der greifswalder kurs viel günstiger. Auf keinen fall aber darf der gedanke aufkommen, als könnten solche kurse den aufenthalt im ausland ersetzen. Sie sind höchstens als vorbereitung für einen solchen oder als zwischenspeise zwischen mehreren derart zu betrachten, und wir nehmen sie daher einstweilen als kleine abschlagszahlung mit vorsichtigem danke entgegen, weiterem mit verlangen entgegensehend.

Das Freie Deutsche Hochstift zu Frankfurt a. M. hat als beitrag zu dem kurs m. 500 bewilligt, unter der bedingung, dass die frankfurter lehrer, die sich melden, zugelassen und für das gebotene geld in besonderen übungszirkeln beteiligt werden. Auch sollen einige vorträge mehr gehalten und den lehrerinnen soviel als möglich zutritt gestattet werden. — Ein erfreulicher beweis für das verständnis, das der wert neuphilologischer arbeit auch in nichtgouvernementalen kreisen findet.

F. D.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. **DEZEMBER 1894.** HEFT 7.

DIE FRANZÖSISCHE INTERPUNKTIONSLEHRE.

X.

DIE ANFÜHRUNGSSTRICHE (GÄNSEFÜSSCHEN) — *LES GUILLEMETS* (« »).

Engl. *quotation marks* (“—”), *inverted commas* (‘—’). Deutsch: „—“.

Die anführungsstriche haben im französischen ihren namen nach dem erfinder Guillemet.

Redensarten: *mettre entre guillemets*, *guillemeter* (mit anführungsstrichen bezeichnen), *guillemeter au long* (den anfang mehrerer zeilen mit anführungsstrichen versehen).

a) Die anführungsstriche stehen am anfang und ende der direkten rede und aller ihrer teile.

b) Die anführungsstriche heben einzelne worte oder redensarten oder ganze sätze hervor.

c) Die anführungsstriche bezeichnen oft direkte entlehnungen.

Anmerkung 1. Umfasst die direkte rede oder ein zitat mehrere zeilen, so werden die anführungsstriche vor jeder zeile wiederholt.

Anmerkung 2. Oft stehen die anführungsstriche nur am anfang oder am ende der direkten rede oder eines dialogs. Die einzelnen teile werden dann nicht in anführungsstriche eingeschlossen.

BEISPIELE.

a) *Le maréchal Lannes présenta le poète au chambellan, en disant: «Par ordre de l'empereur, M. de Goethe.» — Le roi Charles XII fit venir le soldat et lui demanda: «Est-il vrai que vous avez volé cet homme?» Le soldat répondit: »Je ne lui ai pas fait tant de mal que votre Majesté en a fait à*

son maître; vous lui avez ôté un royaume, et je n'ai pris à ce manant qu'un dindon.» Le roi pardonna au soldat la hardiesse du bon mot, en lui disant: «Souviens-toi, mon ami, que si j'ai ôté un royaume au roi Auguste, je n'en ai rien pris pour moi.»

«Il faut avouer,» lui dit cet officier, «que tu as eu un grand bonheur.» —

Le lendemain la Barbe-Bleue redemanda les clefs à sa femme, et elle les lui donna, mais d'une main si tremblante, qu'il devina sans peine tout ce qui s'était passé.

«D'où vient,» lui dit-il, «que la clef du cabinet n'est point avec les autres?»

— «Il faut,» dit-elle, «que je l'aie laissée là-haut sur ma table.» »Ne manquez pas,» dit la Barbe-Bleue, «de me la donner tantôt.»

Après plusieurs remises, il fallut lui apporter la clef. La Barbe-Bleue, l'ayant considérée, dit à sa femme: «Pourquoi y a-t-il du sang sur cette clef?»

— «Je n'en sais rien,» répondit la pauvre femme plus pâle que la mort. «Vous n'en savez rien?» reprit la Barbe-Bleue qui avait le cœur plus dur qu'un rocher.

«Il faut mourir, madame,» lui dit-il, «et tout à l'heure.» «Puisqu'il faut mourir,» répondit-elle en le regardant les yeux baignés de larmes, «donnez-moi un peu de temps pour prier Dieu.» — «Je vous donne un demi-quart d'heure,» reprit la Barbe-Bleue, «mais pas un moment davantage.»

b) *Le mot «âme» s'emploie souvent pour «habitant.» — Le prince Louis n'avait jamais rien fait; quelques écrits sur l'art militaire, des «Rêveries politiques», un «Projet de constitution» et les éloges de quelques journaux n'étaient pas des titres bien puissants à la faveur publique et au gouvernement de la France. — Un «Tiens» vaut, ce dit-on, mieux que deux «Tu l'auras».*

c) *Là-bas, en Russie, je me souvins toujours du «charmant pays de France, que je dois tant chérir.» Au moyen âge on entendait dans les rues de Paris les cris de «Vive le roi!», au commencement de notre siècle ceux de «Vive l'empereur!», et de nos jours on ne cesse pas de crier: «Vive la république!» Le sergent de ville lisait lentement, personne ne soufflait mot; on aurait entendu voler une mouche. Mais quand il en vint*

à ce passage: «Notre cavalerie était tellement démontée, que l'on a dû réunir les officiers auxquels il restait un cheval pour en former quatre compagnies de cent cinquante hommes chacune. Les généraux y faisaient les fonctions de capitaines, et les colonels celles de sous-officiers;» quand il lut ce passage, qui en disait plus sur la misère de la grande armée que tout le reste, des cris et des gémissements se firent entendre.

Anmerkung 1. *Et le citadin de dire:*

«Achevons tout notre rôt.»
— «C'est assez,» dit le rustique.
«Demain vous viendrez chez moi.
«Ce n'est pas que je me pique
«De tous vos festins de roi;
«Mais rien ne vient m'interrompre;
«Je mange tout à loisir.
«Adieu donc. Fi du plaisir
«Que la crainte peut corrompre!» —

Le piéton chargé de distribuer les lettres remit à la vieille femme un papier plié; elle tira de son étui les lunettes et lut:

«Madame Saurage, la présente est pour vous porter une triste nouvelle. «Votre garçon Victor a été tué hier par un boulet, qui l'a censément coupé «en deux parts. J'étais tout près, vu que nous nous trouvions côte à côte «dans la compagnie et qu'il me parlait de vous pour vous prévenir au jour «même s'il lui arrivait malheur.

«J'ai pris dans sa poche sa montre pour vous la reporter quand la «guerre sera finie.

«Je vous salue amicalement.

«Césaire Rivot,
«Soldat de 2e classe au 23e de marche.»

Anmerkung 2. *Se trouvant à Paris en 1793, le violoniste Peppo fut appelé au Comité du salut public comme suspect, et on lui fit subir l'interrogatoire suivant:*

«Votre nom? — Peppo. — Votre profession? — Je joue du violon. — Que faisiez-vous du temps du tyran? — Je jouais du violon. — Que faites-vous maintenant? — Je joue du violon. — Que ferez-vous pour la nation? — Je jouerai du violon.»

Et, chose étrange, Peppo fut acquitté. —

Le président demanda alors au chevalier de quoi il était accusé. Molleville répondit qu'il n'en savait rien, et qu'on n'avait jamais pu le lui dire.

«C'est faux, c'est faux, il ment! cria-t-on de toutes parts. — Silence donc, citoyens! répondit l'honnête Michel sur le ton le plus impératif, laissez parler l'accusé; s'il ment, son affaire sera bientôt faite; mais vous

ne voulez pas le juger sans l'entendre, peut-être? — Non, non, c'est juste, il a raison, écoutons, écoutons; président, va donc! — A quelle occasion avez-vous été arrêté? reprit le président. — Parce que j'ai eu le malheur d'aller faire une visite à quelqu'un dans le moment même où la garde était chez lui pour l'arrêter; on m'a conduit à la municipalité avec lui. — Mais êtes-vous sûr qu'il n'y a aucune autre charge contre vous sur le registre? — J'ai lieu de le croire; s'il y en avait, je ne serais pas empêché d'y répondre. — Qu'on apporte donc le registre.» Il fut remis par le geôlier au président.

X.

DER APOSTROPH — *L'APOSTROPHE* (*fém.*) (').

Lat. *apostrophe.* Gr. *ἀποστροφή*, das abwenden, die zurückdrängung, *aversio*, von *ἀποστρέφειν*, abwenden, wegkehren. Engl. *apostrophe.*

Der apostroph, der im deutschen möglichst wenig anzuwenden ist, im englischen schon häufiger gebraucht wird, ist ein im französischen oft vorkommendes lesezeichen.

a) Der apostroph bezeichnet die ausstossung (*élision*) der vokale *a*, *e*, *i* vor einem mit einem vokal oder stummen *h* anlautenden worte.

1. Der vokal *a* wird ausgestossen in dem artikel und pronomen *la*.
2. Der vokal *i* wird elidirt in dem worte *si* vor *il* und *ils*.
3. Der vokal *e* wird in follgenden fällen elidirt:
   α. In den wörtern *je, me, te, le, se, ce, ne, que, de.*
   β. In den konjunktionen *lorsque*, *quoique*, *puisque* vor *il*, *ils*, *elle*, *elles*, *on*, *un*, *une.*
   γ. In *jusque* vor *à*, *au*, *aux*, *en*, *ici*, *où*, *alors.*
   δ. In einzelnen zusammengesetzten wörtern, so immer in den mit *entre* gebildeten.

b) Der apostroph zeigt den wegfall von buchstaben und ganzen silben an, die gewöhnlich geschrieben werden (zusammenziehungen und verkürzungen). Er kommt in dieser verwendung häufig in der poesie und der volkstümlichen sprache (*patois*) vor.

ANMERKUNG 1. Wenn *je* oder *ce* dem verbum nachgesetzt werden, so werden sie nicht apostrophirt.

Anmerkung 2. Nach einem imperativ werden die pronomina nur vor *en* und *y* oder mit *en* zusammengesetzen wörtern apostrophirt.

Anmerkung 3. Folgen auf *lorsque, puisque, quoique* andere wörter als die a) 3β angegebenen, so wird nicht apostrophirt.

Anmerkung 4. Vor *oui, onze* und *onzième* wird nie apostrophiert; vor *un* als zahlwort braucht nicht elidirt zu werden.

BEISPIELE.

a) 1. *L'amie; l'heure; l'eau; l'aristocratie; l'Allemagne; l'harmonie; l'herbe; je l'ai vue.*

a) 2. *S'il vient, s'ils partent.*

a) 3α. *J'ai vu, j'enrage, il s'étonne, nous l'avons rencontré. — C'est ta mère qui t'a vu. — Ç'avait été sa faute. — Nous ne pensons qu'à lui. — Vous êtes plus grands qu'eux. — N'avez-vous pas été au théâtre? — Il revient d'Amérique. — Voilà qu'il pleut. — Je crains qu'il ne vienne.*

a) 3β. *Charles douze avait onze ans, lorsqu'il perdit sa mère. — Lorsqu'on est jeune, et qu'on ne se laisse pas abattre par l'adversité, on peut se promettre encore un heureux avenir. — Vous pouviez sortir, puisqu'il faisait beau temps. — Nous réussîmes à visiter le château, quoiqu'une sentinelle empêchât l'entrée.*

a) 3γ. *Jusqu'à Rome. — jusqu'au bout. — jusqu'en Afrique. — jusqu'à présent. — jusqu'alors, jusqu'ici. — Ils tuèrent tout jusqu'aux femmes. Nous gardâmes le silence jusqu'à ce que ces messieurs osèrent attaquer notre honneur. — Je voudrais savoir jusqu'où va sa hardiesse.*

a) 3δ. *Quelqu'un, quelqu'une, la presqu'île, aujourd'hui, s'entr'aborder, entr'acte, s'entr'aimer, la porte entr'ouverte.*

b) *La grand'mère. — Boul' Mich' = Boulevard St-Michel. — O'Connel, M. O'Sullivan. — Tiens, v'là le caporal. —*

Ah! qu'il est drôlement placé
L' grain d' beauté, l' grain d'beauté.

Je vous l' dis. — J' la laissais. — Avec un' grand' sévérité. — On m'attend c' soir. — J'allais fair' ma p'tit' provision. — Que le lend'main ell' viendrait m' voir. — Quat' jours après je l'apercevais. — Pauv' femme! — Ah! m'sieu l' maire. — On disait dans le pays, en parlant des Allemands de la mère Sauvage:

«En v'là quat' qu'ont trouvé leur gîte.»

Elle pensait: «V'là Victor qu'est tué, maintenant.»

ANMERKUNG 1. *Est-ce au roi ou au ministre qu'on doit s'adresser? — L'ai-je envoyé t'appeler ou non? — Dussé-je en périr. — Est-ce audace ou folie?*

ANMERKUNG 2. *Donnez-m'en. — Réjouis-t'en. — Faites-l'en repentir. — Menez-l'y. — Va-t'en. — Envoie-m'en. — Faites-m'en souvenir. — Fais l'emmener.*

ANMERKUNG 3. *Quoique Alcibiade n'ait pas commis tous les crimes dont ses ennemis l'ont accusé, il est vraisemblable qu'il n'a pas été tout à fait innocent. — La bataille fut décidée, lorsque Annibal arriva. — Nous ne pouvions pas partir, puisque Émile n'était pas venu à temps. — Lorsque enfin les blessures de ces infortunés s'améliorent, et qu'il ne faut plus qu'une nourriture saine pour achever leur guérison, ils périssent faute de subsistance.*

ANMERKUNG 4. *Il a répondu que oui. — La cavalerie ne faisait que la onzième partie de la légion romaine. — Wismar, le onze août 1894. — Le oui et le non. — La chambre n'avait que un mètre et demi de long.*

XI.

DER BINDESTRICH (=) — *LE TRAIT D'UNION* (-).

Griech. *ὑφέν*. Engl. *hyphen* (-).

a) Der bindestrich zeigt die zusammengehörigkeit von silben an, von denen die erste am ende der einen und die zweite am anfang der nächsten zeile steht. In bezug auf die regeln über das abbrechen der wörter cf. anmerk. II.

b) Der bindestrich verbindet häufig ein oder mehrere wörter, die ein kompositum bilden oder eng mit einander verbunden werden sollen.

So gibt es im französischen zusammensetzungen von substantiven mit substantiven mit oder ohne vermittelung einer präposition, von substantiven mit adjektiven, von adjektiven mit adjektiven oder adverbien, von verben mit substantiven oder adverbien u. a.

Im besonderen ist folgendes zu merken:

1. Mehrere vornamen werden unter sich durch einen bindestrich verbunden.
2. Zehner und einer, die nicht durch *et* verbunden sind, werden durch bindestriche verbunden.
3. Der bindestrich verbindet die nachgestellten pronomina unter sich und mit dem verbum.

4. Die partikeln *ci* und *là* werden an substantive, pronomina, adverbien und präpositionen durch einen bindestrich angeschlossen.
5. *Même* wird mit dem voraufgehenden pronomen durch einen bindestrich verbunden.
6. *Quint* (lat. *quintus*) wird durch einen bindestrich mit dem voraufgehenden eigennamen verbunden, *Saint*, *Sainte* mit dem folgenden, wenn es nicht die person des heiligen bezeichnet.

c) Der bindestrich wird angewendet, um längeren zusammensetzungen eine bessere übersichtlichkeit zu geben.

Anmerkung I. Viele zusammengesetzte wörter, die früher mit einem *trait d'union* geschrieben wurden, schreibt man jetzt zusammen oder ohne bindestrich neben einander.

Anmerkung II. Das abbrechen der worte (*division des syllabes*, *décomposition des mots*) geschieht im französischen anders als im deutschen, nach einem ähnlichen prinzip wie im englischen. Historisch gebildete gelehrte brechen auch im französischen anders ab als romanschreiber, geschäftsleute wieder anders als beide. Die silbenteilung fällt durchaus nicht immer mit der aussprache der einzelnen silben zusammen; ebenso wenig trennt man die wörter nach ihren etymologischen bestandteilen. Die folgenden regeln entsprechen den im anhang zu dem wörterbuche von Sachs-Villatte gegebenen. Sie werden von den bedeutendsten französischen autoritäten und den grössten druckereien befolgt.

α. Einsilbige wörter werden nicht abgebrochen.

β. Diphthonge, triphthonge und vokalvereinigungen, die *einen* laut darstellen, dürfen nicht getrennt werden.

γ. Vokale, die gesondert ausgesprochen werden, können getrennt werden.

Anmerkung 1. Nach einigen grammatikern bleiben mehrere auf einander folgende vokale stets ungetrennt.

δ. Die diphthonge mit *i* können in verbalendungen getrennt werden, in nominalendungen nie.

ε. Ein einfacher konsonant zwischen zwei vokalen wird stets zur folgenden silbe gezogen, ebenso die konsonantenverbindungen *ch*, *ph*, *th*, die nur *einen* laut bilden; *x*, nach einigen auch *y*, die zwischen vokalen stehen, werden weder zur ersten noch zur zweiten silbe genommen, sondern es wird das wort an dieser stelle überhaupt nicht abgebrochen.

ζ. *H*, weil es nicht besonders ausgesprochen wird, wird auch nicht als besonderer konsonant angesehen und wird daher in einfachen wörtern (nichtzusammengesetzten) mit dem voraufgehenden konsonanten zusammengeschrieben (vgl. ε: *ch, ph, th*).

η. Stehen zwei konsonanten zwischen zwei vokalen, so gehört der erste zur voraufgehenden silbe, der zweite zur folgenden.

ϑ. Die konsonanten *l*, *r* und *n* mit vorausgehender muta gehen meist beide zur zweiten silbe.

Auch häufig in fremdwörtern und sonst zuweilen werden beide konsonanten zur zweiten silbe gezogen.

ι. Von drei konsonanten gehören die beiden ersten zur ersten silbe, der dritte zur zweiten.

κ. Nach dem ersten konsonanten trennen drei mutae, wenn die zweite ein *s* ist, 2 mutae + 1 liquida (*l*, *r*), 1 liquida + 2 mutae, 1 liquida + 1 muta + 1 liquida.

Anmerkung 2. Wenn in der verbindung 2 mutae + 1 liquida die muta ein *s* ist, so brechen auch einige nach der etymologie ab.

λ. Vier konsonanten teilen nach dem ersten, ausser wenn das wort mit *abs* gebildet ist, wo auch Littré schwankt.

Anmerkung 3. Auch wenn ein konsonant stumm ist, wird nach den regeln *η*—*λ* abgebrochen.

μ. Stumme und dumpfe silben werden genau so behandelt wie gesprochene, ebenso hat der *son mouillé* keinen einfluss auf das abbrechen.

ν. Das stumme *e* oder *ent* macht nur mit einem vorhergehenden konsonanten eine silbe aus; bei voraufgehendem vokal wird nicht abgebrochen.

ξ. In zusammengesetzten wörtern folgen die meisten französischen grammatiker den voraufgehenden regeln, nicht der etymologie.

o. Die vorsilben *sub*, *sur*, *sous*, *sus*, *trans* bleiben stets vereinigt, schwankend ist der gebrauch bei den vorsilben *in*, *hyper*, *per*, *dés* und *més*. (V. Sachs-Villatte.)

BEISPIELE.

a) *É-chan-til-lon.* (cf. anmerk. II *α*—*o*.)

b) *Du petit-lait. — L'Arc-de-Triomphe. — Les Champs-Élysées. — L'État-major. — La petite-fille. — Le Mont-de-Piété. — Le plus petit à-compte. — Petit-André. — Frou-frou. — Lord-maire. — feld-maréchal (feldmaréchal). — reine-marguerite. — blanc-seing. — Sous-directorial, le sous-secrétariat des colonies. Un ex-notaire royal. — très-fonds, le Très-Haut, très-honoré. — Plessis-lez-Tours. — La Forêt-Noire. — Le commis-voyageur. — Amalric Bras-de-fer. — Mémoires d'Outre-tombe. — Saint-Genis-les-Ollières. — Le passe-partout des ambitions. — Le 2e bataillon du régiment Reine-Élisabeth s'avançait, drapeau déployé, lorsqu'un coup de feu terrassa le port-drapeau. — C'est-à-dire. — L'accent ultra-germanique. — Le Saint-Empire. — La Barbe-Bleue. — Le demi-quart d'heure. — Une demi-heure. — Nu-pieds, nu-tête. — peut-être. — avant-propos. — Boulogne-sur-mer. — Les Deux-Siciles. — Les*

Pays-Bas. — *non-chalance.* — *L'après-dîner (après-dînée, après-dîné), après-midi, après-demain, après-souper (ée, é), les belles-lettres, à-propos.* — *Indre-et-Loire.* — *Seine-et-Oise.* — *quelques-unes, quelques-uns, non-seulement (non seulement), sang-froid, le grand-duc, franc-étourdi, là-dessus, contre-temps, les hors-d'œuvre, l'arrière-garde, l'avant-propos, bruyère-rose, cuisinier-cocher, arc-en-ciel, petit-fils, arrière-grand-père, procès-verbal, le prie-Dieu, amour-propre, sous-signé, aigre-doux, pendule-borne, à demi-voix, pêle-mêle, au-delà de (au delà de), vis-à-vis de. Les Basses-Cevennes, Deux-Ponts, Blanche-Église, Bois-des-Abeilles, Boult-sur-Suippe, La Haute-Italie.* — *La Commune de Saint-Germain-Source-Seine.* — *Notre-Dame de Paris.* — *Le Lycée Louis-le-Grand.*

in-4, in-8, in-16, in-32.

b) 1. *Paul-Louis Courier.* — *George-Louis Le Clerc, comte de Buffon.* — *Joseph-Jacques-Jérôme-Athanase Guiraudet.* — *Théodore-Xavier-Albert Blanquet.* — *Frédéric-Guillaume III.* — *Jean-Baptiste Rousseau.* — *Marc-Aurèle.*

b) 2. *Quatre-vingt-un* (aber: *vingt et un*), *vingt-deux, quarante-trois, dix-neuf, quatre-vingt-dix-sept, en mil huit cent quatre-vingt-quatorze.*

le cinquante-troisième (aber: *le soixante et unième*). —

b) 3. *Puissé-je.* — *Restez-y.* — *Faites-les entrer ici.* — *Donne-le-moi.* — *Donnez-m'en.* — *Rends-le-moi.* — *Dressez-lui-moi son procès.* — *Va-t'en.* — *Allez-vous en.* — *Demanda-t-il.* — *Soyez-en sûr.* — *Voyez-vous?* — *Aussi est-il l'arbitre des bons morceaux.*

b) 4. *Celui-ci, celle-là, cette maison-ci, ces messieurs-là, ci-devant, là-bas, là-haut.* — *Les auteurs ci-après sont épuisés; ci-joint, ci-inclus, ci-gît, ci-gisent.*

b) 5. *Je l'ai vu moi-même.* — *Le roi l'a ordonné lui-même.*

b) 6. *Charles-Quint, Sixte-Quint.* — *La Saint-Nicolas* (das fest; aber: *saint Nicolas*, der heilige). — *La bibliothèque Sainte-Geneviève* (in Paris). — *La Saint-Barthélemy* (die pariser bluthochzeit). — *À la Saint-Jean.* — *Le Saint-Bernard* (der Sankt-Bernhards-berg). — *Sainte-Marthe* (stadt in Südamerika). — *Sainte-Marie-aux-Chênes* (deutsch-lothringisches dorf). — *Saint-Germain-en-Laye* (frz. stadt, *Seine-et-Oise*). — *Sainte-Hélène* (Sankt Helena). — *Le saint-père* (der papst).

Saint Nicolas, saint Jean, saint Michel, sainte Anne (abgekürzt: *St-Nicolas, St-Jean, St-Michel, Ste-Anne*), *Sainte Vierge, les saints pères* (die heiligen kirchenväter).

c) *Jean-qui-rit. — Jean-qui-pleure. — Pierquin m'a renvoyé à un sous-Pierquin. — Le tête-à-tête. — Le chassé-croisé naturel aux étudiants. — Le va-et-vient des navettes. — L'ouest-sud-ouest. — Un va-nu-pieds* (barfüssler).

Sainte-Marie-aux-Mines (Mar(ia)kirch im Ober-Elsass). — *Saint-Pierre-in-vincolis* oder *Saint-Pierre-ès-Liens* (kirche in Rom). — *Saint-simoniser.*

ANMERKUNG I. *Acompte, boutefeu, clairsemé, contrebasse, contrepoids, havresac. — vaisseau amiral. — Le gentilhomme rider* (engl.: *gentleman rider*). — *sous seing* (*sous-seing*), *très mauvais, très bien* (Daudet noch: *très-bien*), stets: *très-fonds, le Très-Haut; moyen*(-)*âge.*

ANMERKUNG II α. *Chez, car, mais, paix.*

β. *Mien, bien, lien, toi, nui, bière, œil, yeux, Toi-nette, quoi-que, cuit, sœur, pri-son-nier, ai-mée, man-geaient, dé-truite, per-sua-sif, œu-vre, œil-let, Beau-champs, é-qua-teur, sui-te, pre-mier.*

γ. *A-aron, Dana-é, Da-ourie, É-aque, É-ète, É-on, pri-ons, pri-ions, pi-été, Bo-as, po-ète, co-o-pé-rer, tu-ait, ru-er, Hu-on, joy-eux, a-é-ré.*

ANMERKUNG I. *Crier, plier, pié-té, tuer, réé-li-re* (nach andern: *ré-é-li-re*), *prée-xistence* (*pré-existence*), *réin-tégrer* (*ré-intégrer*).

δ. *Vérifi-er, prison-nier.*

ε. *A-bel, a-ci-de, pro-duire, ca-fé, ca-got, Ca-hors, ai-mer, cô-té, spa-cieux, de-vant, che-mi-née, troi-siè-me, ca-hier, plu-sieurs, gre-nier, ha-bi-ta-tion, é-ta-ge, j'i-rais, heu-res, cha-que, pre-miè-re, di-vi-si-on, mi-lieu, ba-lus-tra-de, pou-voir, in-cer-tain, pa-ra-ton-ner-re, é-lè-ves. — Bou-che, a-va-chir, Bac-chus, Ja-phet, a-thée, antipa-thie, diph-thongue, oph-thal-mique, ca-co-pho-nie. — Taxer, payer, exa-mi-ner;* aber auch: *foy-er, cray-on, pay-ons, soy-ons, soix-ante. — Pay-san, ex-cu-ser.*

ζ. *Bou-dha, Fai-dherbe, a-gha, Mi-lhaud, si-lhouette, a-rhize.*

η. *Sus-pen-du, gar-ni, char-gé, par-tout, a-mon-ce-ler, bel-le, ta-pis-ser, dif-fé-rent, es-ca-lier, ter-re, beur-re, ca-rot-te, el-les, chan-tant, bat-tant, som-mes, mar-ge, ac-qué-rir, len-te-ment, syl-la-be, nip-pes, lin-ge, feuil-let, res-tait, at-ten-du, char-bon-nier, vieil-lard, pa-rais-sait, bon-heur, res-sour-ces, quel-ques, Tœp-fer, ma-jes-tu-eu-se-ment, ils con-sul-tent, meil-leur, lon-gue-ment, dé-pos-sé-der, sous-trac-tion, ac-cep-ter, plan-ter, dis-tin-guer, al-ler, rap-port, es-poir, es-timer, tom-ber, des-cendre, sab-bat, ac-cabler, pec-cable, ec-chy-mose, ac-quis, ad-di-tion, bouf-fon, sug-gé-rer, huz-za, ap-pli-quer, at-ta-cher, ob-jectif, ob-server, sub-ti-li-té, hec-tare, Fich-te, ad-versaire, Sand-wich, ad-joint, mar-cher, caf-tan, excep-tion, a-pos-tolique, res-ter, tex-te, brus-que, Nat-chez, res-ponsable, phos-phore, jus-qu'aux, vin-rent, dis-per-ser, lors-que, at-ten-dri, bon-heur, gar-çon, hi-ron-del-le,*

am-nistie, al-ma-nach, tien-nent, er-rer, néan-moins, Dam-re-mont, bul-be, sol-dat, guel-fe, en-fant, al-gue, an-xiété, val-ser, An-sel-me, cam-per, am-phi-bie, Dam-ville, Ur-fé, scor-pion, exar-que, exal-ter. Nach Sachs-Villatte stets: *rhyth-mer, Ab-ner, Cad-mus, aug-menter, Cos-roë.*

ϑ. *Pro-pre-té, au-tre, pren-drons, qua-tre, nom-bre, ta-ble, sa-crer, vau-dra, crai-gnimes, bou-clier, re-flux, é-glogue, trou-bler, o-bli-ger (obliger), ils rè-gnent, rè-gle, Sei-glière, re-ga-gnant, ros-si-gnols, plai-gnit, li-brai-re, é-cri-re, Po-lo-gne, pour-pre, spec-ta-cle, en-sem-ble, ar-bre, vi-nai-gre, mon-ta-gne, â-cre, sa-ble, poi-gnée, déli-vrée, sa-bre, a-grafe, a-plet, œu-vre, cam-phre. — Ne-cker, Kreu-tzer; a-pside; a-tlante (at-lante), a-tmosphère (at-mosphère), re-spirer (res-pirer), cor-re-spon-dance.*

ι. *Comp-ter, isth-mique, ving-taine, jonc-tion, arc-tique, horn-pipe, sanc-tuaire, somp-tueux, post-da-ter, obs-cur-cir* (Littré), *cons-ter-ner* (Tassis).

ϰ. *Sub-stance, ab-scisse, ab-sti-nence, ob-scur-cir, cognois-tre, es-clair-cir, con-stant, in-stant, con-spi-rer, in-spi-rer, per-spi-rer, con-ster-ner* (Tassis: *cons-terner*), *ma-nus-crit* (Tassis), *com-bler, Cam-bré-sis, rom-pre, pam-phlet, com-plainte, con-frère, pren-drons, en-flé, An-gle-ter-re, con-grès, en-trer, pour-pre, Au-ver-gnat, chan-vre, mor-dre, ap-pren-dre, om-bre, es-clave, em-ployer.*

Anmerkung 2. *Re-striction, in-scription, in-du-strie.*

λ. *Con-struction, mon-stre, mon-strueusement* (Littré), *in-scrit, in-struction* (Tassis: *ins-truction*); *abs-traction, abs-trait* (neben: *ab-strait*).

Anmerkung 3. *Condam-ner, au-tom-ne, bap-tême, sculp-turer.*

μ. *chè-re, je trou-ve, il s'en-vo-le, jeunes-se, ti-tre, ê-tre, ils doi-vent, ils crai-gnent, sal-le, cham-bre, nei-ge, fai-re, tou-tes, rou-ges, let-tre, des-cen-dre, ca-rot-te, biè-re, cui-si-ne, peut-ê-tre, reste, gym-nas-ti-que, con-dui-sent, mon-ta-gne, tan-te, com-ble, lan-gue, in-ti-me, cou-ra-ge, con-tre, exem-ple, tien-nent, toi-le, fil-le, feuil-let, mouil-lé, œil-let, Sé-vil-le, sil-lon, meil-leur, tra-vail-lez, feuil-le, tu-des-que, o-reil-le.*

ν. *Il ai-me, ils ai-ment. Il for-ce, ils for-cent. Il par-le, ils par-lent. — Qu'il li-se, qu'il é-cri-ve. — Il crie, ils crient. — Il tue, ils tuent. — Ils rient, ils croient. — Qu'il voie, qu'il croie.*

ξ. *A-bê-tir, a-breu-ver, a-bré-ger, a-bro-ger, a-bla-tif, é-blouir, é-ni-vrer, é-ner-ver, par-cou-rir, ac-cla-mer, pa-ra-che-ver, in-cor-po-rer.*

ο. *Trans-mettre, trans-fé-rer, sus-pect, sub-or-don-ner, sous-crip-tion, sur-in-ten-dant. — Dés-es-pér-er, dés-or-dre, dés-o-rien-ter, dés-u-nir* (Tassis: *-sunir*), *dés-a-bu-ser* (Littré), *dés-ar-mer* (Littré), *in-a-per-çu, in-ac-tion, i-nu-ti-le, i-né-ga-li-té, per-o-xy-de, hy-per-hel-lé-ni-que* (Tassis), *per-éo-lien* (Littré), *hy-pé-rio-nien, mé-saise* und *mé-sal-liance* (Littré und Poitevin), andere: *més-a-ven-tu-re.*

DIE TONZEICHEN, AKZENTE — *LES ACCENTS.*

Es gibt im französischen drei akzente oder tonzeichen. Die akzente kamen erst im 16. jahrhundert in falscher nach-

ahmung der griechischen akzente auf, wurden aber erst viel später allgemein angewendet.

a) *L'accent aigu* (´), der akutus.

b) *L'accent grave* (`), der gravis.

c) *L'accent circonflexe* (^), der zirkumflex.

Die akzente sind im französischen nicht *ton*zeichen, sondern *laut*zeichen.

a) *L'ACCENT AIGU* (´).

Der *accent aigu* kann nur auf dem vokal *é* stehen und bezeichnet das geschlossene *é*.

1. Die vorsilbe *re* bekommt den *accent aigu*, wenn das folgende wort mit einem vokal anlautet, oder mit einem worte zusammengesetzt ist, das mit *é* anlautet.

2. Die vorsilbe *re* bekommt keinen *accent aigu* vor konsonanten, mit ausnahme derjenigen wörter, die im französischen nicht als zusammengesetzt gelten.

3. Der *accent aigu* steht in der 1878er *Académie* statt des früheren *e* ohne akzent in 10 wörtern.

4. Der *accent aigu* steht diesem lexikon gemäss statt des *accent circonflexe* in 2 wörtern.

5. *E* ohne akzent steht statt *é* in ungefähr 12 wörtern.

b) *L'ACCENT GRAVE* (`).

Der *accent grave* steht auf *è*; selten auf *à* und *ù*.

1. Der *accent grave* auf *è* bezeichnet den offenen *e*-laut. Man wendet ihn meistens dann an, wenn im lateinischen etymon keine doppelkonsonanz enthalten ist.

2. Der *accent grave* steht nach dem lexikon der französischen *Académie* von 1878 bei allen auf *éger* endenden verben vor den stummen endungen ...*e*, ...*es* und ...*ent* statt des früheren *accent aigu*.

3. Die frühere endung *ége* der substantive ist jetzt in *ège* verwandelt.

4. Der *accent grave* ist in einer anzahl von wörtern, meistens statt des *accent aigu*, eingetreten.

5. Der *accent grave* findet sich in zwei wörtern, wo früher kein akzent war.

6. Der *accent grave* steht statt des früheren tremas in 4 wörtern.

7. Der *accent grave* steht statt des *accent circonflexe* in einem worte.

8. Der *accent grave* auf den vokalen *è*, *à* und *ù* dient manchmal zur unterscheidung homonymer worte. Sonst kommt er sehr selten auf *a* vor.

c) *L'ACCENT CIRCONFLEXE* (ˆ).

Der *accent circonflexe* kommt auf allen vokalen ausser *y* vor. Er bezeichnet die länge des vokals und deutet oft den ausfall von *s* oder eines vokals an.

1. Der früher gesetzte *accent circonflexe* ist in 10 wörtern weggefallen.

2. Der *accent circonflexe* steht statt des *accent aigu* in einem worte.

3. Der *accent circonflexe* ersetzt ein ausgefallenes *e*; daneben kommen auch die formen mit *e* vor.

4. Der *accent circonflexe* dient, oft der etymologie gemäss, zur unterscheidung homonymer worte.

Anmerkung 1. Besonders zu merken ist die schreibung von *absolument, résolument* ohne *accent circonflexe,* von *crémerie* neben *il crème* u. a. Die schwierigeren fälle müssen in der grammatik oder im lexikon nachgesucht werden.

Anmerkung 2. Nach einigen setzt man die akzente nur über das grosse *E*, nach anderen über alle gross geschriebenen buchstaben.

Anmerkung 3. Wenn *i* einen *accent circonflexe* hat (*î*), fällt der *i*-punkt weg.

BEISPIELE.

a) *Parlé*, *été*, *répété*.

a) 1. *Réaction*, *réarmer*, *réitérer*, *réélire*, *réexaminer*, *réorganiser*, *rétablir (re-établir)*, *réunir*, *réussir*, *réchapper (re-échapper)*, *réveiller (re-éveiller)*.

a) 2. *Retourner*, *revenir*, *relier*, *repousser*, *respirer*, *repartir*, *reprendre*.

Répondre, *répartir*, *répéter*, *réfléchir*, *réclamer*, *répliquer*.

a) 3. *Alléluia*, *antéchrist*, *épitomé*, *fac-similé*, *pélamide*, *pépie*, *pépin*, *pétillant*, *vélaut*, *céler* (schreiben einige statt: *celer*).

a) 4. *Alénier*, *tempétueux*.

a) 5. *congelable*, *dégrever*, *émerillon*, *gangreneux*, *incongelable*, *malevole*, *optime*, *proscenium*, *receleur*, *reclusion* (*ré-*

clusion), *reviseur*, *revivifier*, *redondance* (neben: *rédondance*), *celer* (einige: *céler*), *atterrage*, *atterrer*, *atterrir* etc. statt *attérage* etc.

b) 1. *l'ère*, *frère*.

b) 2. *J'abrège*, *ils protègent*.

b) 3. *Collège*, *arpège*, *privilège*, *cortège*, *barège*.

b) 4. *Affrètement*, *complètement* (adv. zu *complet*; das substantivum wird jedoch *complétement* geschrieben), *avènement*, *dérèglement*, *lège*, *orfèvre*, *orfèvrerie*, *sève* (Littré: *séve*), *tènement* (andere: *ténement*).

b) 5. *Là là*, *soutènement*.

b) 6. *Kakatoès*, *poème*, *poète*, *troène*.

b) 7. *prèle*.

b) 8. *A* (hat) — *à* (nach, zu); *dès* (von ab) — *des* (= *de les*); *là* (dort) — *la* (die, sie); *çà* (hier) — *ça* (= *cela*, dies); *où* (wo, wohin) — *ou* (oder); *déjà*, *voilà*.

c) *Âge*, *être*, *gîte*, *pôle*, *flûte*, *âne*, *apôtre*, *côte*, *château* (neben: *castel*), *tempête*, *connaît*, *paraît*, *naît*, *trône*, *fenêtre*, *prêter*, *gêne*, *dû*, *mû*, *assidûment*, *crûment*, *dûment*.

c) 1. *Bale*, *bali*, *gaine*, *gainier*, *goitre*(*ux*), *levure*, *masse*(*r*), *pali*, *résolument*, *toper*.

c) 2. *fêtoyer* (besser: *festoyer*).

c) 3. *dénouement* (neben *dénoûment*), *dénuement* (neben *dénûment*), *atermoiement* (neben *atermoîment*), *déploiement* (neben *déploîment*), *dévoiement* (neben *dévoîment*), *dévouement* (*dévoûment*), *engouement* (*engoûment*), *enjouement* (*enjoûment*), *enrouement* (*enroûment*), *éternuement* (*éternûment*), *foudroiement* (*foudroîment*), *gaiement* (*gaîment*), *gaieté* (*gaîté*), *ralliement* (*rallîment*), *maniement* (*manîment*), *remerciement* (*remercîment*), *résiliement* (*résilîment*), *secouement* (*secoûment*). — *Je tûrai* (zuweilen statt: *tuerai*). —

c) 4. *Dû* (von *devoir*) — *du* (*de le*); *crû* (von *croître*) — *cru* (von *croire*); *mûr* (reif) — *mur* (mauer); *sûr* (sicher) — *sur* (über); *tâche* (aufgabe) — *tache* (fleck).

Anmerkung 2. *L'Évangile*, *l'Épître*, *Émile*, *l'Être suprême*. *O* (*Ô*) *Philippe*, *ô mon maître*. — *A* (*À*) *ces mots*.

LA CÉDILLE (¸).

Die cedille (= kleines zeta) wurde im 16. jahrhundert erfunden und 1529 von Geoffroy Tory eingeführt, kam aber erst

über 100 jahre später in allgemeineren gebrauch. Vorher schrieb man statt *c* + ¸ (*ç*) entweder *ce*, *cz* oder *ss*.

a) Die cedille tritt unter das *c* vor den vokalen *a*, *o*, *u*, um dem *c* den ß-laut zu bewahren.

BEISPIELE.

a) *Ça*, *deçà*, *commençâmes*, *perçons*, *leçon*, *reçu*, *perçûtes*. *Ça été*.

DIE TRENNUNGSPUNKTE (TRENNPUNKTE). DAS TREMA — *LE TRÉMA* (pl. *LES TRÉMAS*) *LA DIÉRÈSE* (¨).

Gr. *διαίρεσις*; lat. *diaeresis*; engl.: *diæresis*. Gr. *τρῆμα* = loch, öffnung.

Die trennpunkte stehen auf den vokalen *ë*, *ï*, *ü*, um die trennung dieser vokale von den folgenden auszudrücken. (*ë, ï, ü surmonté d'un tréma; mettre deux points ou un tréma*).

Anmerkung 1. Die vokale *a* und *o* nehmen im französischen keine trennpunkte.

Anmerkung 2. In einigen worten ist nach der 1878er *Académie* statt des tremas ein *accent grave* oder *accent aigu* eingetreten.

BEISPIELE.

Noël, *la ciguë*, *aiguë*, *ambiguë*, *contiguë*.

Moïse, *haïr*, *naïf*, *maïs*, *aïeul*, *l'ouïe*, *Pompéïa* (*Pompéi*, *Pompéies*), *égoïsme*.

Saül, *Esaü*.

Anmerkung 1. *Coopérer* (engl. *to co-operate*; amerik. *to coöperate*) *coordination* (engl. *to co-ordinate*; amerik. *to coördinate*).

Anmerkung 2. *Kakatoès*, *poème*, *poète*, *troène*; *goéland*, *goélette*, *goémon*.

Wismar i. M. O. Glöde.

BERICHTE.

DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT IN CHILE.

Es liegt nicht in meiner absicht, hier eine geschichte des gesamten neusprachlichen unterrichts in Chile zu geben. Dieselbe wäre für Europa von geringem interesse. Ich beschränke mich vielmehr darauf, kurz darzustellen, in welchem zustande dieser zweig des sekundärunterrichts vor fünf jahren sich befand, und was seitdem zu seiner hebung geschehen ist.

Chile besass damals etwa sechsundzwanzig staats-liceos, von denen die meisten erster klasse, das heisst sechsjährig, die übrigen, in den kleineren orten der republik, zweiter klasse, dreijährig, waren. Im ganzen genommen entspricht das chilenische liceo also etwa unserer deutschen höheren bürgerschule, es ist aber die einzige vorstufe zu allen höheren studien und war früher in zwei abteilungen geteilt, den *curso de humanidades* und den *curso de matemáticas*. Als schlussstein galt dort das *bachillerato en humanidades*, hier das *bachillerato en matemáticas*, die also *mutatis mutandis* dem abiturientenexamen unserer gymnasien einerseits, dem der realgymnasien und oberrealschulen andrerseits entsprachen.

Von sprachen werden gelehrt: spanisch obligatorisch drei jahre, französisch in den ersten drei jahren, englisch oder deutsch in den letzten drei jahren, daneben lateinisch sechs jahre. Nach den examenvorschriften hatte der schüler zu wählen zwischen lateinisch oder zwei neueren sprachen. Griechisch und italienisch waren fakultativ, wurden aber thatsächlich nur in wenigen grösseren anstalten gelehrt.

Das unterrichtssystem kann kurz als fachsystem bezeichnet werden; d. h. um zum bachillerexamen zugelassen zu werden, war es nicht nötig, alle sechs nominellen jahrgänge der schule der reihe nach durchgemacht zu haben, sondern man musste in jedem von den mehr als zwanzig schulfächern zu irgend einer zeit ein schlussexamen (*examen final*) gemacht haben. Die fächer selbst waren von ganz verschiedenem umfang, zwei- bis sechsjährig. So galten als besondere fächer politische geographie und physikalische geographie, alte, mittlere, neuere geschichte, *historia sagrada, historia de América i de Chile* u. s. w. Am ende jeden jahres präsentirte sich also jeder schüler in denjenigen fächern, die er gehört hatte, zum

jahresexamen und wenn er so der reihe nach z. b. französisch erstes jahr und zweites jahr abgemacht hatte, so meldete er sich zum französischen schlussexamen. War das schlussexamen bestanden, so brauchte er sich um das fach weiter nicht mehr zu kümmern. So war es natürlich durchaus regel, dass die schüler, welche im zweiten schuljahr politische geographie, im dritten französisch absolvirt hatten, am ende des sechsten jahres, wenn sie ihre nötigen examenzettel — für jedes fach einzeln — zusammen hatten, von dem stoff der ersten jahre kaum noch eine ahnung hatten. Das verhältnis der verschiedenen fächer zu den sechs schuljahren war wie gesagt ein ganz lockeres; es stand nur auf dem papier. Ein schüler, der z. b. eine englische privatschule besucht hatte, konnte eventuell im ersten jahre der *humanidades* schon sein englisches schlussexamen machen, das eigentlich dem sechsten schuljahre zukam. Fiel ein schüler in irgend einem fache durch, so probirte er es im nächsten jahre noch einmal, ohne dass ihn dieses gehindert hätte, in anderen fächern in das nächste schuljahr aufzurücken. Auf diese weise war das alter der schüler, die z. b. in der klasse »französisch schlussjahr«, oder »englisch schlussjahr« sich zusammenfanden, meist ganz bedeutenden schwankungen unterworfen; da sass oft genug ein kleiner zwölfjähriger bengel, vielleicht sohn eines ausländers, neben einem bärtigen *joven* von zwanzig jahren und »lernte seine lektion«. Jedes einzelne jahresexamen, ebenso wie das schlussexamen, wurde vor einer kommission von drei mitgliedern gemacht, die abwechselnd zu prüfen pflegten; einer derselben war an den staatsschulen gewöhnlich der fachlehrer. Das resultat des examens wurde durch abstimmung mit roten (auszeichnung), weissen (bestanden) und schwarzen (nichtbestanden) kugeln oder mit spielmarken *(fichas)* mit den buchstaben *D(istincion)*, *A(probacion)*, *R(eprobacion)* festgesetzt, so dass es sieben zeugnisse gab, von denen 3 r und 2 r + 1 a als nichtbestanden, 2 a + 1 r, 3 a, 2 a + 1 d, 1 a + 2 d und 3 d als bestanden gelten.

Die schlussexamina von fast allen nicht-staatlichen schulen (nur einige seminarschulen hatten mit diesen gleiche rechte) wurden vor einer vom unterrichtsrat berufenen prüfungskommission abgelegt.

Das bachillerexamen *en humanidades* besteht nun in der wiederholung eines der gemachten schlussexamina, welches durch das los unter den historischen und und sprachlichen schulfächern (inklusive *litteratura*, d. h. metrik und *filosofia*) ausgewählt wird.

Dabei zerfallen spanisch und lateinisch noch in unterabteilungen, je nachdem diese *análisis grammatical de un testo en prosa* oder *en verso* und dort »Cicero« oder »Cäsar und Sallust« oder »Ovid und Horaz« oder »Vergil«, von denen aber nur wenige bestimmte ausgewählte stücke verlangt werden konnten, herausgelost wird. Zwischen dem auslosen und dem examen, das nur in Santiago vor einer universitätskommission abgelegt werden kann, sollten nur 6 tage zeit zur vorbereitung liegen: dieselben wurden aber bis zum vergangenen jahre für die sprach-

lichen fächer missbräuchlich auf 4 wochen und mehr ausgedehnt. Alle schulexamina und das bachillerat waren ursprünglich nur mündlich.[1]

Ich gehe nun zur art und zum stoff des unterrichts über, mit beschränkung auf die sprachlichen fächer. Dabei muss ich vorausschicken, dass es einen eigentlichen lyzeallehrerverband bis vor wenigen jahren in Chile ebensowenig gab wie sonst in irgend einem anderen teile des spanischen Amerika. Eine hochschule zur vorbildung von lehrern für den sekundärunterricht, entsprechend den lehrerseminaren (*escuelas normales*), die für die elementarlehrer schon seit 1843 existirten, gab es nicht. An der universität wurden nur vorlesungen für juristen, mediziner und ingenieure gehalten. So rekrutirte sich denn der oberlehrerstand aus allerhand leuten; im besten falle waren es *abogados* und *médicos*, die aus irgend einem grunde keine genügende praxis hatten; aber auch alles, was sich sonst unter die »gebildeten« rechnete, konnte eine lehrerstelle erhalten, selbst handwerker. Nur äusserst selten beschäftigte sich übrigens jemand ausschliesslich mit dem unterricht. Da die ernennung für jedes einzelne fach, und oft sogar für jeden einzelnen jahrgang des faches, besonders erfolgte, so hatte sehr häufig ein lehrer an einer anstalt nur 3 oder 6 stunden wöchentlich zu geben und war im übrigen zugleich noch advokat, holzhändler und zollbeamter. Das ist ganz wörtlich zu nehmen, und keineswegs übertrieben. Ein *joven intelijente*, der womöglich noch *hijo de familia*, d. h. von guter, angesehener familie ist, gilt selbstverständlich in allen möglichen dingen als *mui competente* und hat alle aussicht mehrere ämter (*empleos*) auf seinen jungen schultern zu akkumuliren. Das ist nicht speziell chilenisch, sondern hispanoamerikanisch.

Da also das unterrichten nie gegenstand des studiums, fast nie alleinige beschäftigung war, so betrachten die meisten lehrer ihr amt eigentlich nur als eine kleine gelegenheit zum nebenverdienst. Das geschäft selbst machte man sich so leicht wie möglich. Dass nach wirklicher befähigung des lehrers für sein fach nicht gefragt wurde, ist selbstverständlich; wer hätte denn darnach fragen wollen? Irgendwelche examina gab es nicht. Allerdings wurde früher die definitive besetzung eines lehrerpostens zuweilen durch konkurrenzausschreiben gemacht; doch ist das meines wissens in den letzten zehn jahren kaum mehr vorgekommen, da seitdem alle stellen nur provisorisch besetzt worden sind. So geschah denn die stellenbesetzung meist nach den *empeños* (persönlichen empfehlungen), die die aspiranten hatten.

---

[1] Nach einem neuen gesetz, das aber noch nicht in kraft getreten ist, wird das bachillerexamen zukünftig in zwei teile zerfallen: ein allgemeines examen am ende des dritten schuljahres und ein abiturientenexamen schriftlich und mündlich in spanisch, französisch, englisch oder deutsch, geschichte und geographie, naturwissenschaften und mathematik. Die jahresexamina fallen dann offiziell weg oder bleiben nur als versetzungsexamina von einer klasse in die nächste.

Die bücher, welche im französischen und englischen unterricht gebraucht wurden, waren durchaus unzweckmässig.

Die französische grammatik von Ballacey, einem franzosen, der früher lehrer des französischen an dem grössten staatslyzeum Santiagos, dem *Instituto Nacional*, war, zerfällt entsprechend den drei unterrichtsjahren in drei kurse. Der erste behandelt aussprache und formenlehre in 48 lektionen, der zweite in 62 lektionen und der dritte in 58 lektionen die syntax; die beiden letzteren sind in französischer sprache abgefasst. Das ganze nennt sich *Método teórico-práctico*, d. h. natürlich, die methode ist weder theoretisch (systematisch) noch praktisch. Lektion 1—8 geben, mit dem alphabet anfangend, theoretische ausspracheregeln, die bis in die einzelheiten von *pensum, enivrer, hennir, paon, fils* (= *fi* oder *fis*!), *Alsace*, *balsamine* gehen und natürlich absolut unverdaulich sind. Daneben stehen einige leseübungen in frage und antwort mit der spanischen übersetzung an der seite, die übrigens mit den ausspracheregeln nur selten in beziehung stehen. In lektion 9 folgt die pluralbildung — natürlich gleich mit sämtlichen ausnahmen bis zu *pou*, *ail*, *régal*, *soupirail*, *aïeuls* und *aïeux*. Lektion 11 und 12 die femininbildung der adjektive und substantive (!) mit allen ausnahmen bis zur *devineresse, chasseresse* und *chasseuse*. Lektion 14 folgen die pronomina inklusive *en* und *y*; lektion 15 wird *avoir*, 16 *être* in allen formen durchkonjugirt: 17—27 folgen die regelmässigen konjugationen mit allen frage- und verneinungsformen (nicht zu vergessen *donné-je*); den rest des ersten kurses bilden sämtliche unregelmässige verben — ganz ohne jede übungssätze. In einem anhang folgen dann 43 spanische übungsstücke, die aus kurzen sätzen von ganz ungleicher schwierigkeit bestehen, und erst nach lektion 23 benutzt werden sollen, jedoch oft ganz unbenutzt blieben. Dann folgen 18 französische übungsstücke in prosa, von denen nur sehr wenige zur not brauchbar sind, und 6 poetische stücke mit Racine anfangend: *L'Éternelle est son nom, le monde est son ouvrage* etc. Und dieser ganze entsetzliche kursus musste in einem jahre mit etwa 10—11 jährigen schülern in drei wöchentlichen stunden durchgehetzt werden! Da war natürlich für erklärungen keine zeit. Man machte das einfach folgendermassen.[1]

Der lehrer liest die neue lektion vor, und lässt sie dann repetiren, natürlich einfach durch vorlesen. In der nächten stunde heisst es: *Monsieur un tel,*[2] *récitez votre leçon!* Da wird dann die auswendig gelernte

---

[1] Um seine methode unsterblich zu machen, steht im dritten kurs eine reihe von gesprächen, in denen eine ganze lehr(?)stunde auf französisch wiedergegeben ist, in der die wundersamsten sachen behandelt werden

[2] Auch die kleinsten elementarschüler werden mit *Don* oder *Señor* soundso angeredet.

aufgabe einfach heruntergeschnurrt, oder auch aus dem heimlich geöffneten buche dem lehrer vorgelesen. Wenn einer fertig ist und seine note bekommen hat, so kommt der andere an die reihe. Das nennt man *tomar la leccion*. Zum schluss der stunde wird die neue lektion gelesen, und so geht's weiter.

Die lesestücke des zweiten und dritten kurses sind fast ausschliesslich aus sogenannten klassischen autoren genommen: Mme de Sévigné, Fénelon, Montesquieu, Bossuet, Pascal; einzelne auch aus Victor Hugo, Thiers etc. Die gedichte sind fast ausschliesslich äusserst rhetorisch und abstrakt.

Kurz und gut, selbst der verständigste lehrer würde eine unendliche mühe haben auch nur den notdürftigsten stoff aus dem buche zu entnehmen.

Dazu kommt noch, dass der schulbesuch ausserordentlich unregelmässig ist; von den schülern, die nicht im internat, das mit vielen lyzeen verbunden ist, wohnen, pflegte mindestens ein drittel zu fehlen. In den provinziallyzeen oft noch mehr.[1] Die eltern selbst nehmen gewöhnlich nicht das geringste interesse an dem studiengang ihrer kinder; die lehrer achteten meist sehr wenig auf disziplin; sie kamen, »machten ihre klasse« und gingen; für die übrige ordnung musste eine anzahl von inspektoren sorgen. Ein lehrerkollegium und konferenzen, um über die schüler und den gang des unterrichts zu beraten, existiren bis heute nicht, oder doch nur durch einfluss deutscher lehrer. Jeden monat liefert jeder lehrer für jede klasse (d. h. fachklasse, nicht jahrgang im deutschen sinne) seine liste ab, in der die assistenz, betragen und fortschritte der schüler notirt sind. Aufmerksamkeit und fleiss, das ist charakteristisch, werden nicht zensirt. Erstere ist denn auch ein faktor, der bei diesem unterrichtssystem nicht in betracht kam.

Das resultat einer solchen unterrichts kann man sich denken. Die schüler pflegten die übersetzungen der französchen übungsstücke wörtlich auswendig zu lernen. Von den regeln blieben meistens nur einige von jedem verbum in bestimmter reihenfolge mechanisch gelernte grundformen und einige unregelmässige plurale und feminina haften. Im examen verlangte man dann nur die übersetzung eines übungsstückes, die, wie gesagt, auswendig hergeleiert wurde, und einige solche formen. Thatsächlich waren die schüler im schlussexamen und im bachillerexamen[2] kaum im stande, die einfachsten sätze des täglichen lebens mündlich oder schriftlich korrekt auszudrücken. Bachillere, die *avoir* und *être* und die regelmässige konjugation nicht können, sind mir zu dutzenden zu gesicht gekommen.

Im englischen, das nach einer noch viel schlechteren grammatik gelehrt wurde, die überdies inhaltlich ausserordentlich mangelhaft ist, was

---

[1] In Santiago hat sich das jetzt schon etwas gebessert.

[2] Ich gehöre beiden kommissionen seit mehreren jahren an und rede aus erfahrung.

mah von Bellacey nicht sagen kann — denn dieser, ein geborener franzose, beherrschte wenigstens den theoretischen stoff der grammatik, wenn er auch von methode und pädagogik keine ahnung hatte — wurde möglichst noch weniger erreicht. Kurzum, das resultat des neusprachlichen unterrichts war im höchsten grade kläglich.

Dass auch in den übrigen fächern nennenswerte resultate nicht erreicht wurden, wenigstens nach unseren deutschen begriffen, will ich hier nur kurz erwähnen. Insbesondere war der unterricht in der kastilianischen muttersprache ganz verfehlt. Die für höhere zwecke äusserst lesenswerte *Gramática de la Lengua Castellana* des grossartigsten, ja man möchte sagen, des einzigen hispano-amerikanischen gelehrten aus der ersten hälfte und mitte unseres jahrhunderts, Andres Bello, wurde vollständig oder im auszuge als schulbuch gebraucht, wozu sie gerade wegen ihrer oft eigenartigen und selbständigen beobachtung der sprache garnicht geeignet ist. Fast der ganze unterricht beschränkte sich auf die grammatische analyse weniger musterstücke. Ein lesebuch, dessen stücke dem fortschreitenden bildungsgang der schüler angemessen wären, und das man inhaltlich hätte zergliedern können, gab es nicht. Schriftliche übungen oder gar aufsätze waren so gut wie unbekannt. Noch heute haben die meisten chilenischen klassenzimmer nicht die nötigen vorrichtungen, um etwa ein diktat mit tinte und feder ausführen zu lassen.

In allen übrigen fächern herrschte ein abscheuliches *testo*-unwesen. Ich kann das wort nicht übersetzen; denn unser »schulbuch« ist etwas ganz anderes, als was der *testo* (oder in der thörichten orthographie der spanischen akademie *texto*) für die chilenische schule war. Der *testo* war alleinseligmachend. Er wurde stück für stück wörtlich auswendig gelernt, mochte er algebra-*regeln* (!), chemikalische formeln, geschichte, geographie oder unregelmässige verba enthalten. Nach der erklärung durch beispiele, nach der anschauung mit hilfe der landkarte fragte man nicht. That der examinator eine dahin lautende frage, die nicht vorgesehen war, so erhielt er als antwort: »das steht nicht im *testo*«; und damit war der fall erledigt.

Diese schilderung mag übertrieben scheinen; sie ist es nicht. Auch bin ich trotz alledem der festen überzeugung, dass selbst nach diesem system nirgends in Südamerika das unterrichtswesen so gut geregelt war, ebenso wie alle sonstige staatsverwaltung, wie in Chile. Man muss eben die leistungen einer spanischen klosterschule, nicht die einer deutschen lehranstalt der gegenwart mit dem geschilderten vergleichen.

Ein erziehliches resultat hatte dieser ganze unterricht kaum zu verzeichnen. Nur eines wurde ausgebildet, und zwar oft in einer für uns ganz unglaublichen weise, nämlich das gedächtnis. Zum nachdenken ist ein chilene nicht leicht zu bringen, aber 50 seiten unverstandenes zeug auswendig lernen ist für ihn eine kleinigkeit. Gearbeitet wurde in der schule demgemäss nur im letzten vierteljahre des schuljahrs, von den

nationalen feiertagen[1] an bis zur examenszeit im dezember; dann aber wurde gebüffelt von früh bis spät. An allen öffentlichen anlagen, in den pferdebahnen sitzen die jungen leute, schüler oder studenten, mit dem *testo* und murmeln vor sich hin. Noch heute sind leute, die als *estudiantes de leyes* ganze gesetzbücher wörtlich mit paragraphenzahl auswendig gelernt haben, keine seltenheit.

Aber Chile war von jeher der geordnetste und verständigste staat von Südamerika, seit den fünfziger jahren wurde in seiner weise viel für den unterricht gethan. Und als nach dem glücklichen ausgange des krieges gegen Perú und Bolivien im anfang der achtziger jahre geld im überflusse vorhanden war, ging man daran, die normalschulen zu reformiren mit lehrern und lehrerinnen, die in Deutschland kontraktlich angeworben wurden. Anfangs auf das heftigste besonders von den klerikalen angefeindet, brachen sich die deutschen pädagogen allmählich bahn, und die verständigeren elemente, welche glücklicherweise in der regirung massgebend blieben, erkannten, dass in diesen von deutschen geleiteten anstalten ein anderer, frischer wind wehte. So tauchte denn allmählich immer deutlicher der plan auf, auch den sekundären unterricht zu reformiren. Die initiative ging immer von einigen wenigen leuten aus, die in Europa die fortschritte der modernen pädagogik selbst kennen gelernt hatten. Endlich, ende 1888, unter der präsidentschaft Balmacedas, der sich sehr für das unterrichtswesen interessirte, wurde dem damaligen chilenischen gesandten Domingo Gana in Berlin des auftrag zu teil, in Deutschland die nötigen kräfte anzuwerben, um in Santiago eine pädagogische hochschule einzurichten. Die lehrer sollten unter den professoren und dozenten der deutschen universitäten und in ermangelung solcher unter den lehrern höherer lehranstalten gesucht werden. Zu besetzen waren folgende stellen: je eine professur für 1) pädagogik und philosophie, 2) naturwissenschaften, 3) physik und chemie, 4) mathematik, 5) geschichte und geographie und 6) vergleichende sprachwissenschaft, alte und neuere sprachen (französisch, englisch, deutsch, italienisch), litteratur und rhetorik. An der unsinnigkeit dieses letzteren auftrages erkennt man sofort, dass die regirung von dem begriff philologie keine ahnung hatte. Während für die ersten fünf fächer in den herren dr. G. H. Schneider, professor dr. F. Johow, dr. A. Beuttel, professor dr. R. von Lilienthal und dr. H. Steffen passende vertreter gefunden wurden, musste man sich darauf beschränken, in herrn professor dr. F. Hanssen einen vertreter für allgemeine philologie und litteratur und speziell für klassische sprachen und deutsch anzunehmen. Nachdem diese herren nun anfangs und mitte 1889 nach Santiago übergesiedelt waren und die neue hochschule unter dem etwas unpassenden namen *Instituto Pedagójico* ins leben gerufen[2] und

[1] Der 15. september als tag der unabhängigkeitserklärung Chiles.

[2] Ausserdem wurde ein lehrstuhl für spanische sprache und litteratur mit herrn Enrique Nercasseau Moran, und ein solcher für staatsrecht mit dem jetzigen direktor herrn Domingo Amunátegui Solar besetzt.

die leitung einem von ihnen, herrn professor dr. Johow übertragen war, wurde nachträglich der auftrag gegeben, den unterzeichneten für französiche, englische und italienische litteratur und sprache zu engagiren.

Die neue anstalt, deren erster dreijähriger kurs im märz 1890 eröffnet wurde, hatte anfangs mit den allergrössten schwierigkeiten zu kämpfen. Zwar fehlte es nie am guten willen der regirung, wohl aber oft an der richtigen einsicht selbst der besten freunde.

Vor allem war es eine verbreitete ansicht, die anstalt solle nur dazu dienen, das »unterrichten« zu lehren und somit lehrer für die liceos auszubilden. Dass die erste frage das was? und erst die zweite das wie? sein müsste, war manchmal schwer begreiflich zu machen. Zudem herrschte im ganzen unterrichtswesen eine gewisse zerfahrenheit. Man wollte reformiren und konnte sich doch nicht klar werden, wie. Da war kurz vorher zur bösen stunde ein schlagwort eingeführt worden, »*sistema concéntrico*«. Es wurde also flugs ministeriell verordnet, auf allen lyzeen sollte möglichst schnell das *sistema concéntrico* eingeführt werden. Was man sich darunter vorzustellen habe, wurde nicht gesagt; denn man wusste es selbst nicht. Die meisten lyzeumsrektoren waren ratlos; und was noch schlimmer, manche machten sich über die bedeutung des wortes ihre eigene definition.

Zum anfang des jahres 1890 kamen nun noch beinahe dreissig in Deutschland kontraktlich engagirte lehrer für die lyzeen an, unter denen sich übrigens kein einziger philologe befand. Wahrscheinlich hatten die herren gemeint, mathematik, naturwissenschaften und auch noch geschichte seien schwerere aufgaben als der unterricht in sprachlichen fächern. Was mit diesen lehrern geschehen sollte, darüber hatte man noch keinen plan vorbereitet. So wurden sie denn ganz ziel- und planlos an die verschiedensten lyzeen des landes verteilt. Nur einige wenige rektoren hatten rechtzeitig sich für ihr lyzeum mehrere der herren für verschiedene fächer gleichzeitig ausgesucht und liessen denselben dann auch eine gewisse freiheit. In diesen anstalten wurde denn auch bald der unterricht, so weit es die verhältnisse erlaubten, nach deutschem muster reformirt.

Im *Instituto Pedagójico* arbeiteten wir unterdessen still an der vorbereitung von einigen dreissig jungen leuten zum lehrberufe. Dieselben hatten in dem institute nicht nur den *unterricht frei, was in Chile selbstverständlich ist,* sondern genossen in dem internate auch noch freie wohnung und beköstigung und erhielten sogar noch zwanzig pesos monatliches taschengeld.

Die politischen wirren des jahres 1891 hatten auf den gang des institutes keinen nennenswerten einfluss. Es wurde nach einem von der regirung mitte 1890 vorgeschriebenen studienplan, der nicht sehr zweckmässig war, ruhig weiter unterrichtet; d. h. jeder einzelne machte mit seinen schülern die erfahrungen, welche ihn schliesslich lehrten, wie weit verschieden die verhältnisse eines hiesigen *bachiller en humanidades* von denen eines deutschen abiturienten sind.

Um nun die rektoren über das *sistema concéntrico* aufzuklären, wurde im jahre 1892 vom unterrichtsrat (*Consejo de Instruccion Pública*) ein preisausschreiben erlassen für die besten fachprogramme der einzelnen lehrgegenstände. Da das *Instituto Pedagójico* hierbei völlig ignorirt worden war, so beteiligte sich keiner von seinen professoren an der bewerbung. Im september 1892 wurden die eingelaufenen programme von einer kommission begutachtet und mehrere derselben mit einem preise bedacht. Brauchbar waren von den genehmigten programmen nach unseren begriffen nur die für die naturwissenschaftlichen fächer, welche von einem deutschen, aber nicht im staatsdienste befindlichen lehrer, herrn dr. Albert Meyer, nach deutschen mustern zusammengestellt worden waren. In dem gutachten der kommission, welcher der kurz vorher zum direktor ernannte herr Domingo Amunátegui angehörte (herr professor dr. Johow hatte die leitung aus gründen privater natur niedergelegt), tauchte zum ersten male der plan auf, die professoren des *Instituto Pedagójico* mit der definitiven bearbeitung der programme zu betrauen. Anfang 1893 trat man diesem plane näher; dabei stellte sich heraus, dass das preisausschreiben für programme vor der definitiven festsetzung eines allgemeinen studienplanes verfrüht gewesen war. So wurde denn der lehrkörper des *Instituto Pedagójico* mit der anfertigung eines solchen studienplanes betraut.

Ich hatte den teil für französisch und englisch auszuarbeiten. Mein vorschlag, den ich mit einer kurzen denkschrift begleitete,[1] ging dahin, französisch in den ersten beiden humanitätsjahren mit drei oder womöglich mit vier stunden zu bedenken und dann den unterricht mit je zwei wöchentlichen stunden in den oberen klassen fortzusetzen. Englisch und deutsch (doch nur eines von beiden sollte obligatorisch sein) sollten im dritten und vierten schuljahre mit vier, im fünften und sechsten mit drei stunden wöchentlich bedacht werden.

Der professsor für pädagogik unserer anstalt, der das projekt definitiv ausarbeitete, wünschte die oberen jahrgänge noch mehr vom sprachunterricht zu entlasten und setzte das französische schon im zweiten jahre der vorschule (*preparatoria*) mit drei stunden wöchentlich an; im dritten jahre der vorschule ebenfalls drei stunden, in den vier ersten jahren des *curso de humanidades* soll dann mit zwei stunden und in den letzten zwei jahren mit je einer stunde wöchentlich fortgefahren werden. Englisch oder deutsch sollen in den ersten vier jahren der *humanidades* mit drei, in den letzten zwei jahren mit zwei stunden wöchentlich gelehrt werden. Theoretisch habe ich dagegen nichts einzuwenden; ich bin aber überzeugt, dass diese anordnung praktisch zu schwierigkeiten führen wird, weil sich sicher andauernd viele schüler zur aufnahme in das erste jahr der *humanidades* melden werden, die statt auf der *preparatoria*

---

[1] Dieselbe wurde auf meinen wunsch in der mai-nummer der *Anales de la Universidad, 1893,* abgedruckt.

des liceo ihre vorbildung auf einer elementarschule oder im privatunterricht genossen haben, und denen dann die zwei wichtigen jahre des französischen anfangsunterrichts fehlen werden. So hat denn auch zum beispiel das grosse staatslyzeum von Santiago, das *Instituto Nacional*, jetzt nur zwei parallelkurse in der *preparatoria*, dagegen sechs im ersten jahre *humanidades*[1]: wo sollen die schüler für die vier überschüssigen jahre ihre französische vorbildung genossen haben?

Dieser vorschlag unseres kollegen dr. Schneider fand jedoch die billigung des unterrichtsrates, und der ganze studienplan wurde am 5. april 1893 genehmigt.

Nun konnte mit der ausarbeitung von lehrplänen für die einzelnen fächer begonnen werden. Die arbeit wurde wiederum dem lehrkörper des *Instituto Pedagójico* übertragen.

Dem verfasser fielen naturgemäss die programme für französisch und englisch zu. Ich nahm mir dabei für das französische die trefflichen lehrpläne von Max Walter und Karl Kühn, für das englische diejenigen des *Englischen übungsbuches* von Vietor und Dörr zum muster. Eine dahin lautende quellenangabe wurde bei der formellen überarbeitung, der alle programme durch den rektor der universität herrn Diego Barros Arana unterworfen wurden, unterdrückt. Ich hoffe, dass man mir daraus keinen vorwurf machen wird. Überhaupt möchte ich diese gelegenheit benützen, um mich vor den verehrten herren fachgenossen wegen der rücksichtslosigkeit, mit welcher ich mehrere male ihre geistige arbeit zu der meinigen gemacht habe (natürlich unter quellenangabe), zu rechtfertigen. Es handelt sich nicht nur um die programme, sondern auch um die *Metodolojía para la Enseñanza inductiva del Frances* und das *Libro de Lectura para la Enseñanza práctica del Frances*, die ich in gemeinschaft mit meinem spanischen freunde und kollegen vom *Instituto Nacional*, herrn Antonio Díez, verfasst habe. Alle diese arbeiten wurden im laufe des jahres 1893 angefertigt, und ich habe nicht zeit gehabt, mir jedesmal die genehmigung vorher einzuholen.[2] Im interesse der guten sache, der propaganda für einen unterricht nach »unserer« methode – so darf ich in dieser zeitschrift wohl sagen — glaubte ich mich berechtigt, überall das beste und zweckmässigste mir anzueignen und für meine zwecke in spanischer sprache zu bearbeiten und teilweise sogar zu übersetzen.

Was nun die von mir verfassten lehrpläne anbetrifft, so kann es nicht meine absicht sein, dieselben hier im einzelnen wiederzugeben Ich beschränke mich auf einige allgemeinen andeutungen.

Von vorne herein war mir klar, dass ich auf das bestehende — die alte unterrichtsmechanik, von der ich eingangs gesprochen habe — gar

[1] Das *Instituto Nacional* hat gegen 1500 schüler.

[2] Ein brief von Chile nach Deutschland hin und zurück braucht bekanntlich immer noch beinahe drei monate.

keine rücksicht zu nehmen brauchte; denn eine radikale reform kostet in diesen jungen ländern, die den bureaukratischen zopf nicht kennen, nicht viel mehr als eine halbe. Andrerseits kann man aber auch sicher sein, dass jede verordnung nur halb so genau ausgeführt wird als in dem bedächtigen, aber gewissenhaften Deutschland. Eine »vermittelnde methode« wie die der offiziellen deutschen unterrichtspläne war also nicht von nöten.

Mir war jedoch auch sofort klar, dass die programme allein nicht genügen könnten, um unerfahrenen lehrern ein klares bild von dem neuen unterrichtsgange zu geben. Ich beschloss daher sofort die veröffentlichung einer eingehenden *methodologie*, welche inzwischen erfolgt ist.

Von der einführung phonetischer transskriptionen in den unterricht musste ich absehen, weil ausser einem oder dem anderen von meinen ehemaligen schülern vom *Instituto Pedagójico*, kaum ein lehrer in Chile gewusst hätte, was er damit machen sollte. Mangelndes verständnis von seiten der behörden wäre unausbleiblich gewesen, zumal sich sogar mein pädagogischer und mein klassisch-philologischer kollege, welch letzterer das programm für deutsch auszuarbeiten hatte, mir in diesem punkte feindlich gegenüberstellen, was übrigens die leser dieser zeitschrift nicht wundern wird.

Zu ersetzen versuchte ich diesen mangel, wie das übrigens bei dem frühen anfang des französischen im zweiten jahre der vorschule sowieso selbstverständlich war. dadurch, dass der unterricht in den ersten wochen oder sogar monaten nur mündlich erteilt werden soll, als anschauungsunterricht.

Als lehrziel steckte ich:

1. lektüre und verständnis eines beliebigen modernen schriftstellers, der keine besondere schwierigkeiten bietet;
2. fähigkeit zur konversation über alltägliche gegenstände;
3. fähigkeit, einen kleinen aufsatz über ein einfaches thema ohne grobe fehler zu schreiben;
4. allgemeine kenntnis des wichtigsten aus der litteraturgeschichte (lebensbeschreibungen der bedeutendsten dichter und inhalt einiger meisterwerke).

Ein bestimmtes grammatisches lehrziel zu setzen, hielt ich für überflüssig, weil die grammatik eben nicht um ihrer selbst willen, sondern nur als mittel zum zweck studirt werden soll.

Eine besondere französische grammatik für unsere zwecke existirt noch nicht; vielleicht werde ich eine solche nach dem muster von Kühn zusammenstellen. Vorläufig wird nur mein lesebuch benutzt, das in den meisten staatsschulen eingeführt ist. Es ist nach dem muster von Kühns lesebuch mit benutzung mehrerer stücke aus Plattner, Beyer-Passy u. a. zusammengestellt, und soll etwa für vier unterrichtsjahre reichen. Später müsste eine grössere chrestomathie wie etwa Herrigs *France littéraire* folgen.

Der unterricht in den ersten drei jahren soll rein imitativ, induktiv, analytisch sein im anschluss an den anschauungsunterricht (auch Hölzels *Jahreszeiten* sind am *Instituto Nacional* bereits eingeführt) und an das lesebuch. Grammatikalischer stoff der drei ersten jahre die elementargrammatik etwa nach Walters angaben. Im vierten jahre systematische repetition der formenlehre, syntax des verbums; im fünften und sechsten jahre beendigung der syntax. Die eine wöchentliche stunde des siebenten und achten jahres soll nur zur lektüre und litteraturgeschichte verwendet werden.

Im englischen benutzen wir vorläufig verschiedene serien der *Royal Readers* (Nelson & Sons, London), besonders die zweiten nummern der *Third Series* und *New Royal Readers*. Zur not ist auch die grammatik von Gurrin (*Método Hossfeld*) brauchbar wegen ihrer lesestücke. Doch werden wir wohl Morris' *English Grammar* (London, Macmillans *Literature Primers*) vorziehen. Früher oder später wird es aber wohl zweckmässig sein, neue bücher für unsere zwecke zu konstruiren.

Grammatikalischer stoff erstes und zweites jahr elementargrammatik, drittes jahr dasselbe etwas systematischer, viertes jahr syntax des artikels, substantivs, adjektivs und pronomens, fünftes jahr syntax des verbums, der konjunktionen, präpositionen etc., letztes jahr lektüre und litteratur.

Das programm für deutsch ist nach demselben muster gemacht.

Wie man sieht, entspricht dieser lehrplan so ziemlich den anforderungen der »reformer«. Der unterricht soll im anschluss an das lesebuch fast ausschliesslich in der fremden sprache erteilt werden, was zumal im französischen wegen der engen verwandtschaft mit dem spanischen sehr leicht ist. Im vergangenen jahre haben wir nach diesem system in drei klassen des ersten jahres *humanidades* im *Instituto Nacional* unterrichtet; auch in dem musterlyzeum, das als praktische übungsschule für das *Instituto Pedagójico* besteht, ist schon seit zwei jahren so unterrichtet worden, und die resultate waren trotz der schwierigen verhältnisse (mangel eines lesebuches) recht befriedigend. Die schüler verstanden und sprachen französisch — was bisher in Chile nie dagewesen war. Seit diesem jahre ist der unterricht in der *preparatoria* und den zwei ersten jahren der *humanidades* (zum teil auch schon im dritten) nach dem *sistema concéntrico* eingerichtet. Auch in den provinzen greift die reform mächtig um sich. Seit vorigem jahre sind fünf meiner schüler vom *Instituto Pedagójico*, die 1893 ihr examen bestanden haben, angestellt. Im übrigen habe ich meinen ganzen einfluss geltend gemacht, um überall den französischen und englischen unterricht in die hand von nationalen oder der sprache gut mächtigen deutschen zu bringen. Ich bin überzeugt, dass an mehr als der hälfte der 29 staatslyzeen der neusprachliche unterricht seit diesem jahre recht leidlich erteilt wird und auch an einigen weiteren sich die ungenügend vorgebildeten lehrer alle mögliche mühe geben werden. Einige liceos werden allerdings wohl noch im alten schlendrian beharren, trotz aller verordnungen, besonders solche, wo den lehrern selbst jede einigermassen leidliche kenntnis des stoffes fehlt.

Für die zukunft stehen die aussichten günstig. Die regirung ist der reform ausserordentlich wohl gesinnt. Insbesondere arbeitet der rektor der universität, Chiles grösster nationaler gelehrter, der verfasser der chilenischen geschichte Diego Barros Arana, mit wahrem enthusiasmus für jede verbesserung im unterrichtswesen, und dasselbe freue ich mich von unserem direktor, der gleichzeitig dekan der *Facultad de Humanidades* ist, Don Domingo Amunátegui Solar, sagen zu können.

Das *Instituto Pedagójico* hat, so kann man wohl sagen, seine feuerprobe bestanden. Die ersten dreissig schüler sind ende 1892 entlassen worden und seit vorigem jahre grösstenteils in die praxis übergetreten und haben bisher den erwartungen entsprochen. Nach deutschen verhältnissen darf man die meisten von ihnen freilich nicht messen; das war bei der durchaus ungenügenden vorbildung, die sie mitbrachten, nicht zu erwarten. Aber es ist schon viel wert, wenn diese lehrer wenigstens eine ahnung davon bekommen haben, was zu einer gewissenhaften ausübung des lehramtes nötig ist. In meinen fächern habe ich das hauptgewicht auf die rein praktische erlernung der sprache legen müssen. Von historischer grammatik konnte ich nur so viel geben, dass sie sich eben einen begriff davon machten, was leben und wachstum der sprache, was grammatik, sprachrichtigkeit, sprachstudium ist. Sehr viel wert habe ich natürlich auf das analytische studium der aussprache gelegt, und ich hoffe, dass meine schüler nicht die schlechtesten unter den mitgliedern der *Association Phonétique de Professeurs des Langues vivantes* sind.

Seit 1893 ist das *Instituto Pedagójico* nur externat, und die kurse werden jährlich neueröffnet. Ich habe jetzt im ersten und im zweiten jahre des französischen wie des englischen kurses je etwa ein halbes dutzend studenten und studentinnen, welche alle *bachilleres* sind und sich dem unterrichtsfach zu widmen gedenken.[1] Mein lehrplan ist sehr einfach: erstes bis drittes jahr moderne grammatik mit praktischen übungen; dabei erstes jahr besonders phonetik und formenlehre; zweites und drittes jahr syntax und abwechselnd sprachgeschichte und litteraturgeschichte.

Die von mir eingeführte unterrichtsmethode, welche natürlich auch unser professor für pädagogik vertritt, und zu deren praktischer erlernung unsere schüler an dem schon erwähnten *Liceo de Aplicacion práctica anexo al Instituto Pedagójico* im dritten studienjahre gelegenheit haben, unterscheidet sich soviel mir bewusst nur in einem punkte von den lehrplänen der »neuen methode«. Sie ist in bezug auf den anfangsunterricht noch freier von jedem theoretischen grammatikstudium, als das sonst der fall zu sein pflegt. Rein praktische konversationsübung und imitatives — unbewusstes — erlernen der sprach*regeln* mit anschauungsunterricht tritt durchaus in den vordergrund. Übersetzungen in die fremde sprache sind fast ganz bei seite gelassen.

[1] Ausserdem eine ganze anzahl hospitanten; zum teil herren, die schon in amt und würden sind.

Wenn die reform in Chile zehn jahre in den eingeschlagenen bahnen fortgeht, so dürfte Chile den ruhm haben, die »modernsten« lehranstalten und methoden zu haben. Jedenfalls ist noch in keinem lande der welt so systematisch in einer reform des *gesamten* unterrichtswesens nach deutschem muster vorgegangen worden, wie hier. Inwieweit die privatschulen, vor allem die, welche in den händen der geistlichkeit sind, der reform folgen werden, wird von den augenblicklich viel umstrittenen unterrichtsgesetzen abhängen.

Santiago de Chile (mai 1894). RUDOLF LENZ.

BESPRECHUNGEN.

O. SCHENCK, *Deutsche sprachlehre für ausländer.* Zur benutzung für schulen im auslande sowie für internationale unterrichtsanstalten im inlande. Mit einem wörterbuche. Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1893. Preis 2 m.

Dem vorwort der *Deutschen sprachlehre* gemäss stellt sich das buch die aufgabe, die ausländer in kurzer, praktischer art mit der deutschen sprache bekannt zu machen. Dass mit den ausländern zunächst die franzosen, engländer und schweden gemeint sind, geht aus dem umstande hervor, dass das der sprachlehre beigefügte wörterverzeichnis die deutschen wörter in französischer, englischer und schwedischer übersetzung bietet. Dieses verhindert aber durchaus nicht eine noch allgemeinere anwendung des buches, z. b. einerseits in Russland und den südlichen ländern Europas, wo das französische fast einheimisch ist, andererseits, dank den deutsch-schwedischen wörterverzeichnissen, im skandinavischen norden. Der umstand, dass die *Sprachlehre* nur in deutscher sprache geschrieben ist, trägt dazu bei, die anwendung derselben in etwaigen internationalen instituten zu ermöglichen, wo in einer klasse schüler verschiedener nationalitäten die deutsche sprache lernen.

Für die verbreitung des buches im auslande sprechen ferner folgende unverkennbaren verdienste: der neueren methode gemäss bestehen die übungsstücke aus zusammenhängendem, anfangs leichterem, stufenweise schwererem texte, dessen abwechselnder inhalt die aufgabe hat, den schüler mit dem täglichen leben und treiben der deutschen, mit schule und haus, land und stadt, spiel und arbeit vertraut zu machen. Der text ist ferner mit der absicht verfasst worden, dass er dem schüler recht viele beispiele zu den regeln der grammatik liefern soll. Es enthält das buch in der that auch manche übungsstücke, die in bezug auf reichtum an beispielen wahre prachtstücke sind,[1] z. b. die meisten übungsstücke

[1] »In bezug auf reichtum an beispielen« — jawohl; aber »*gedichte* als *übungsstücke* zu den verhältniswörtern« etc.? Da müssen verfasserin und rezensentin uns ein fragezeichen zu gute halten! *D. red*

zu den fürwörtern, das stück das die modalen zeitwörter einübt, die gedichte, die als übungsstücke zu den verhältniswörtern dienen u. a. Ein jedes übungsstück ist den regeln vorangestellt worden, womit angedeutet wird, dass der schüler, den forderungen unserer zeit gemäss, nach dem durchgehen des stückes die respektiven regeln selbst aus dem texte herausfinden soll. In erster linie also der text, in zweiter die regeln. Die letztgenannten treten im grossen ganzen in kurzer, bündiger form auf und bieten dem fremden eine kurze, aber dem elementarunterricht völlig genügende zusammenfassung der deutschen sprachlehre.

Bei all der anerkennung, die der *Sprachlehre* ihrer verdienste wegen zu teil werden muss, kann ein aufzählen der ihr anhaftenden schwächen nicht vermieden werden. Das streben der verfasserin, das buch internationalen zwecken anzupassen, scheint mir eben nicht völlig gelungen. Vielmehr macht die *Sprachlehre* an recht vielen stellen auf den leser den eindruck, als sei sie eher für deutsche, die die formen ihrer sprache schon von früher her kennen, als für ausländer geschrieben. Folgende aus dem haufen genommenen beispiele mögen als stütze meiner behauptung dienen: dem ausländer sind die nominativformen des artikels und das geschlecht der hauptwörter unbekannt und sollen aus dem übungsstück 1a herausgefunden werden. Wie aber soll der mit der deutschen sprache völlig unbekannte sich in einem stücke zurechtfinden, wo an der seite der nom.-formen auch genit.- und dativformen vorhanden sind? Am schwersten fällt dies wohl bei der weiblichen dativform *der*, die dreimal im genannten stücke vorkommt und von einem fremden, der nichts von deklination des artikels weiss, natürlich als die nom.-form des männlichen artikels aufgefasst werden muss. — An recht vielen stellen macht sich ferner der mangel an beispielen zu den regeln geltend, wobei von einem herausfinden der regel aus dem texte selbstverständlich keine rede sein kann. der fremde sich also nur auf die autorität der regel zu stützen hat. Keine beispiele haben in den entsprechenden stücken z. b. die regeln, dass der unbestimmte artikel in der mehrzahl nicht gebraucht wird (es gebraucht doch der franzose in diesem falle die — mit einer mehrzahl des unbestimmten artikels wenigstens praktisch gleichbedeutende — form *des*, folglich ist der wegfall des artikels für ihn keine selbstverständliche sache); dass die namen der gebirge und die subst. auf *ei*, *heit*, *keit*, *schaft*, *ung* weiblich sind; u. s. w. in beinahe jedem übungsstücke. — Zu wenig beispiele haben unter anderem folgende grundwichtigen sprachlichen erscheinungen: die 5 deklinationen des hauptworts mit ihrem reichtum an formen werden in einem einzigen übungsstück von der länge einer seite abgefertigt; das persönliche fürwort kommt in lekt. Va, ausser den nom.-formen *ich*, *du*, *er*, *sie* (pl.) nur in der form *mich* vor (das folgende stück — übung B, dialog aus *Minna von Barnhelm* — enthält wohl eine masse formen sowohl des persönlichen wie auch des besitzanzeigenden fürworts, ist aber, meines erachtens, im vergleich mit den vorhergehenden stücken dem mit der deutschen sprache unbekannten in sprachlicher hin-

sicht viel zu schwer); das bezügliche fürwort erfreut sich in übung D nur 4 beispiele, während die fragenden und die unbestimmten fürwörter sehr reich vertreten sind; in lekt. VI, übung A, ist kein beispiel der unpersönlichen, nur ein beispiel der zurückbezüglichen zeitwörter vorhanden; lekt. VIII enthält nur *ein* übungsstück (s. 53) zu allen den zeitformen des regelmässigen zeitworts; die schweren unregelmässigen zeitwörter hätten weit mehr übung verlangt: der dem fremden besonders schwere, dem deutschen eigentümliche gebrauch des modalen zeitworts nebst infinitiv und temporalem zeitwort hätte es wohl verdient in mehr als 9 zeilen (lekt. XVIII a) eingeübt zu werden; u. s. w.

Meine behauptung, dass die konjugation des regelmässigen deutschen zeitworts nur in einem übungsstücke eingeübt sei, mag vielleicht dem leser eigentümlich scheinen, der da bemerkt hat, dass die verf. dem zeitwort, im allgemeinen genommen, 4 lange übungsstücke gewidmet hat. Folgendes möge meinen standpunkt in dieser sache erklären. Ein fremder, der das studium einer fremdsprache (hier der deutschen) beginnt, hat gewöhnlich an seiner muttersprache die allen sprachen gemeinsamen definitionen und benennungen gelernt. Er weiss, was die aufgabe der artikel, der verschiedenen fürwörter u. s. w. ist, er weiss, wie die zeitwörter eingeteilt werden, was man unter persönlichen und unpersönlichen, transitiven und intransitiven zeitwörtern, was unter indikativ, imperativ versteht, u. s. w. Alles dieses dem fremden schon von früher bekannte in einer grammatik für ausländer, besonders in einer elementargrammatik, in langen übungsstücken und regeln zu behandeln, scheint mir vollkommen unnütze mühe. So hätte auch der französische, englische oder schwedische leser der *Sprachlehre* gewiss lieber gesehen, dass die verf., statt in den obengenannten 4 übungsstücken das allen sprachen in der verblehre gemeinsame zu behandeln, im ersten stück die formen des präsens, im zweiten die des imperfekts, u. s. w. gründlich eingeübt hätte. — Was von der verblehre in bezug auf die unnütze aufnahme schon bekannter sprachlicher erscheinungen gesagt ist, gilt auch für die übrigen kapitel der sprachlehre.

Die verf. hätte in nicht geringem grade das studium der sprachlehre erleichtern können, wenn sie die übliche lateinische terminologie durchgehend gebraucht hätte, statt den fremden zu zwingen, sich mit den deutschen benennungen vertraut zu machen. Was z. b. mit »participium perfectum« gemeint ist, weiss jeder ausländer, während es ihm schwerer fällt, sich die bedeutung des entsprechenden deutschen ausdrucks »mittelwort der vergangenheit« immer zu vergegenwärtigen.

Das kleine wörterverzeichnis, das nach den übungen eingeteilt ist, scheint zuverlässig zu sein und bietet dem schüler eine gute stütze beim übersetzen in seine muttersprache. Ein kurzes, jeder übung beigefügtes verzeichnis der schwersten der in den regeln vorkommenden wörter hätte dieses treffliche und sehr brauchbare buch noch brauchbarer gemacht.

Helsingfors, Finnland. HANNA ANDERSIN.

MRS. CRAIK, *A Hero. A Tale for Boys. Students' Tauchnitz Edition* (no. 35). Mit deutschen erklärungen von O. DOST. Leipzig, Bernhard Tauchnitz. 1893. XII u. 115 ss. Preis broch. 0,90 mk. — Wörterbuch dazu, broch. 0,40 mk.

Die *Students' Series* hat den fehler, dass die aufgabe, die sie sich steckt, sehr vag umrissen ist. Sie trägt am kopfe die bezeichnung *For School, College, and Home.* — Jeder dieser drei begriffe ist unklar. Sollen wir sie mit »höhere schule (welche?), universitätsseminar und selbststudium« übersetzen? *Qui trop embrasse mal étreint,* und ein verfasser von anmerkungen weiss nicht, wie er sich seinen leserkreis denken soll. So erklärt der hg. des vorliegenden buches: »*Pundjaub*, Pendschab, fünfstromland, nordwestliche provinz des britisch-indischen reiches etc.« (s. 25) und »*Ulysses* oder *Ulixes*, römischer name des Odysseus, eines der bedeutendsten helden des trojanischen kriegs« (s. 34) u. ä. Für diesen missstand ist der einzelherausgeber aber natürlich nicht verantwortlich.

Vermutlich trifft den herausgeber ebenso wenig verantwortung für den sträflich kleinen druck des »wörterbuchs« und das überraschend schlechte transskriptionssystem nebst beigegebener »erklärung«.

Die einleitung orientirt hübsch über das leben von Mrs. Craik und die verfassung der glasgower *High School,* mit der der schluss der erzählung in enger verbindung steht. Der ebenda gebotene exkurs über das schottische schulwesen unserer tage und die gegenwärtige einrichtung der glasgower schule ist mehr für pädagogen von fach berechnet. Und selbst als fachmann hätte ich lieber angaben gewünscht, welche gesellschaftsklassen ihre kinder in diese letztere schule schicken, und in welche gesellschaftskreise deren zöglinge nachmals übergehen. Um ein anschauliches bild von einer schule zu gewinnen, ist kenntnis dieser zwei punkte wichtiger als ein verzeichnis der lehrgegenstände.

Ich mache diese ausstellungen um so leichteren herzens, als ich im übrigen dem herrn herausgeber des buches für seine bemühungen aufrichtig dankbar bin, denn dasselbe verspricht ein ganz vorzüglich geeignetes lehrmittel für die sekunden der realgymnasien zu werden. Herr Dost ist über alle einschläglichen dinge vortrefflich orientirt und kennt offenbar Glasgow und dessen umgebung aus eigener anschauung.

A Hero ist das erste von Mrs. Craiks *Three Tales for Boys*, deren drittes *Cola Monti* bildet, — die bekannte vorzügliche schulerzählung (Wiemannsche sammlung nr. IV), welche seltsamerweise vom hg. nicht erwähnt wird. Und doch ergänzen sich beide vortrefflich. Ihr gemeinschaftliches ziel ist charakterbildung auf grund realer anschauungen und verhältnisse; aber das eine hat England und London, das andere Schottland und Glasgow zum schauplatz. Bei anwendung der imitativen methode lassen sich beide erzählungen recht gut während des untersekundajahres durchlesen, und kein zweifel, dass sie, von einem kenntnisreichen lehrer interpretirt, dem schüler ein reiches bild englisch-schottischen lebens zu gewähren vermögen. Die gegenüberstellung der beiden volkscharaktere scheint mir ganz besonders lehrreich und wertvoll.

Leugnen will ich nicht, dass man in *A Hero* die sprache ein wenig altväterisch empfindet und echtes *colloquial English* mit bedauern vermisst. Auch *Cola Monti* steht in dieser hinsicht Mrs. Burnett's *Little Lord Fauntleroy*[1] nicht entfernt gleich. Aber man kann eben nicht immer alles auf einmal haben.

Jedenfalls empfehle ich den fachgenossen beide geschichten als schullehrmittel auf das angelegentlichste. Ich werde sie im nächsten jahre für meine sekunda beantragen und dann im folgenden jahre Mrs. Alexander's *A Crooked Path* vorschlagen.

Ich lasse nunmehr noch eine anzahl verstreuter bemerkungen folgen.

S. 12, 6 empfahl es sich, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die abneigung gegen äussere kundgabe von herzensempfindungen ein spezifisch englischer, und zwar sehr stark ausgesprochener charakterzug ist. — Ebenda s. 16 hätte hg. darauf hinweisen sollen, dass *jede* sprache und jede provinz ihren eigenen *sing-song* hat. — S. 14, 3 v. u. Was ist ein *plaid jacket*? Wenn jungen in Glasgow wirklich jacken aus plaidstoff tragen, so war das zu sagen. — S. 23 anm. 1 lies: *Sir Rowland Hill* statt *Sir Roland Hill.* — S. 27, 12 v. u. bietet eine vorzügliche gelegenheit, den schülern die ergänzende englische anschauung zum verständnis zu bringen *that the collective wisdom of Parliament far surpasses the individual wisdom of any statesman, even the greatest.* — S. 28 anm. 1: Wie spricht der engländer die gedruckten zeitangaben *P. M.* und *A. M.* (»nachmittags« und »vormittags«) aus? — S. 32 anm. 2: Viel bezeichnender als die längere, allerdings durchaus richtige erklärung des ausdruckes *to astonish the natives* wäre die bündige übersetzung mit »den philistern (spiessern) imponiren« gewesen (vgl. franz. *épater le bourgeois*). — S. 46 anm. 1: Ich hege ganz entschiedene zweifel, dass die bezeichnung *Puseyite* noch heute als kirchlicher parteiname in gebrauch ist. Für diesen begriff kenne ich nur das vom hg. selbst als gleichwertig genannte *ritualist* und ferner *high church man.* — S. 51—52 war eine aufklärende bemerkung notwendig, dass man in England wie in Schleswig-Holstein, aber nie in Mittel-, wohl auch nicht in Süddeutschland, die herden in bestimmten *pastures* sich selbst überlässt, ohne hirten. — S. 63 anm. 3 und 64 anm. 4 wird von »italienischer« aussprache des lateinischen gesprochen, jedoch nicht gesagt, was darunter zu verstehen ist. Ein *Student* in *School, College* oder *Home* wird damit leicht auf die vermutung gebracht, dass die engländer z. b. lateinisch *genus* u. ä. erst anfangen als *dʒenus* auszusprechen, denn italienisch *genere* wird allerdings mit *dʒ* angelautet. Aber der ausdruck *Italian pronunciation* bezieht sich nur auf die vokale. Die reformirte aussprache des lateinischen in ihrer gesamtheit, wie sie sich jetzt in England mehr und mehr bahn bricht, geht vielmehr unter dem allgemeinen namen *continental system.*

Indem ich hier abbreche, will ich zum schluss noch eine hübsche und in gewisser hinsicht für angelsächsische denkweise charakteristische anek-

[1] Von amerikanismen leider nicht frei. *D. red.*

dote zum besten geben, welche mir die erwähnung der inseln *Greater* und *Lesser Cumbrae* im Clyde-busen s. 98 ins gedächnis rief. Sie wurde von G. Valbert in der *Revue des deux Mondes* vom 1. juli 1892 unter berufung auf W. Scott mitgeteilt und lautet wie folgt:

Chaque dimanche, le ministre des Cumbrays priait le seigneur de répandre ses bénédictions et ses grâces sur la grande et la petite Cumbray, et ajoutait: «Dans ta pitié n'oublie pas les îles adjacentes de la Grande-Bretagne».

Im übrigen wiederhole ich nochmals meine warme empfehlung des buches.

Rendsburg. H. KLINGHARDT.

Tales and Stories from Modern Writers. Erstes bändchen. Für den schulgebrauch bearbeitet von J. KLAPPERICH, oberlehrer in Elberfeld. (Band 76 der Dickmannschen schulbibliothek.) VIII und 126 s. 8°. Verlag der Rengerschen buchhandlung, Leipzig 1894. geb. 1,20 m.

Als englisches gegenstück zu den ausgewählten französischen prosaerzählungen von Daudet (bd. 27), von Coppée (bd. 67) und von verschiedenen autoren (bd. 69) bringt die Dickmannsche schulbibliothek nunmehr auch das erste bändchen »einer kleinen sammlung kürzerer, für die schule bearbeiteter erzählungen, welche über leben, sitten und einrichtungen der engländer belehrung gewähren und in die jetzige umgangssprache einführen. Es sollen vorzugsweise jugendschriften unterhaltender und belehrender art aus dem täglichen leben der engländer sein, welche (?) in fliessender und musterhafter sprache geschrieben, einen leichten und anziehenden stoff für die gebotenen sprechübungen liefern.«

Das genannte bändchen enthält drei erzählungen, mit denen die schüler des zweiten englischen jahreskurses sich ohne besondere mühe abfinden werden. Die erste erzählung ist von Paul Blake, dem beliebten jugendschriftsteller und mitarbeiter an der weitverbreiteten schülerzeitschrift *The Boy's Own Paper*; die zweite erzählung, ebenfalls dem schülerleben entnommen, ist aus der gewandten feder des unter einem angenommenen namen schreibenden schotten Ascott R. Hope; die dritte erzählung endlich hat die rühmlichst bekannte erzählerin Juliana Horatia Ewing als verfasserin. Dem inhalte nach passen die drei stücke sich dem schülergemüte trefflich an und bringen auch allerlei interessantes über englische verhältnisse. Aber weshalb hat Klapperich erzählungen von so ungleichem umfange gewählt? Die erste umfasst nämlich 9 seiten, die zweite 26 und die dritte nicht weniger als 82 seiten text. Diese verschiedenheit entspricht nicht dem im vorwort aufgestellten grundsatze, man werde wohl thun, erzählungen mässigen umfangs zu bieten anstatt langer stücke, die das interesse und die aufmerksamkeit der schüler ein semester oder gar ein ganzes schuljahr hindurch in anspruch nehmen. Die dritte erzählung hätte trotz starker kürzungen seitens des hsg. für sich allein ein semesterbändchen gefüllt. Auch vom rein sprachlichen standpunkte aus lässt sich gegen diese dritte erzählung vielleicht ein

bedenken geltend machen, dass nämlich die hier zahlreich eingestreuten wörter und wendungen der vulgären umgangssprache auf die aneignung eines reinen, sprachrichtigen englisch nicht gerade vorteilhaft einwirken. Für englische leser ist diese gefahr unbedeutend, für deutsche anfänger im englischen dagegen von nicht zu unterschätzender tragweite. Da die neuere englische jugendlitteratur so ungemein reich an spannenden und lehrreichen erzählungen ist, so hätte der hsg. statt des langen stücks von Mrs. Ewing besser mehrere kürzere erzählungen anderer lebender schriftsteller aufgenommen. Auch schlagen die vulgären sprachelemente der im vorwort angekündigten absicht des hsgs., stoffe in »musterhafter sprache« zu bringen, gradezu ins gesicht.

Die bearbeitung des textes ist nach den für die herausgabe festgelegten grundsätzen erfolgt. Die sachlichen anmerkungen hinter dem texte beschränken sich auf das wirklich notwendige und geben dieses in lobenswerter kürze auf sechs druckseiten. Weniger konsequent ist der hsg. in den fussnoten unter dem text verfahren. Entgegen dem grundsatze 7 für die herausgabe findet man hier eine grosse menge von wortübertragungen, die ein gutes wörterbuch auch bringt, und die vom herrschenden sprachgebrauch nicht abweichen; als einige von vielen führe ich an die verdeutschung von *to read* studiren (1,14), *I say* hör 'mal (1,18), *impositions* strafarbeiten (2,38) u. s. w. u. s. w. Andrerseits hätte der hsg. mit demselben, ja mit noch grösserem rechte eine stattliche reihe von fussnoten zu wörtern und wendungen einreihen *können*, die nicht so leicht zu finden und zu verstehen sind, als die der genannten kategorie, die aber trotzdem weder auf einer eigenart des schriftstellers, noch auf einer abweichung von der herrschenden sprechweise beruhen; so bspw. zu *guardian* (2,1), *soirée* (4,9), *what offers* (5,8), *here you* ARE (5,15-16), *he* RAN HIM UP *to 18 d.* (5,25), *I wouldn't* MAKE MUCH *of writing my name in my own book* (6,4-5), *he set out for* A DAY'S FISHING (7,12), *a very* POOR *breakfast* (8,5), *to* CATCH *the pennies of* (10,3), *Sam cut him* SHORT (12,17-18), *couldn't we* CORK *our faces* (13,4), THUS ILL *ended the first adventure* (17,14-15), *banditti* (17,18), *you have* TAKEN *an oath* (18,24), *to knuckle down* (20,11), *copse* (22,31) u. s. w. Wie gesagt, notwendig sind erklärungen zu den genannten ausdrücken nicht, aber sie wären berechtigter als eine anzahl wirklich vorhandener fussnoten.

Im übrigen nur noch ein paar kleinigkeiten: *hang-dog countenances* = *arm*sündergesichter (35,2); *funny-bone* = ellbogen-, musikantenknochen (77,16, die verdeutschung »mäuschen« scheint mir etwas sehr lokal); dass, wie 85,14 behauptet wird, die form *a-going* für *going* veraltet und nur noch in der sprache ungebildeter gebräuchlich sei, entspricht nicht dem thatbestand. Unter *bill of lading* (anhang 104,7) ist nicht der landläufige frachtbrief (*bill of carriage*), sondern ein konnossement oder schiffsfrachtbrief zu verstehen.

Ein spezialwörterbuch zu der ausgabe fehlt.

M.-Gladbach. R. Kron.

VERMISCHTES.

THE TRAINING OF TEACHERS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES.[1]

I have the pleasure of addressing you to-night on a subject in which I have had opportunities of gaining some experience, namely, the training of teachers of modern foreign languages. I am able to inform teachers of what is being done and aimed at at Cambridge, and I have to some extent followed the latest educational movements abroad, especially in Germany. I may therefore be able to throw out a few suggestions which those who are preparing boys for the study of modern languages may find useful. I hope that my lecture may give rise to an interesting and fruitful discussion. I shall be most happy to learn from experienced schoolmasters, and to give the most careful consideration to any suggestion which they may make. I believe that a good mutual understanding and a frequent interchange of ideas between school and University cannot but be of great benefit to both. If this lecture can do anything to promote such an understanding, I shall be highly gratified.

In the following exposition I shall, for practical reasons, limit my subject in two ways. The first limitation is that I shall, as a rule, only discuss the training of a future teacher of *German*, with which I am especially familiar. But I trust that, *mutatis mutandis*, my remarks will be found equally useful for intending teachers of French and Italian. A special lecture on the important subject of training competent teachers of English would be a useful supplement to this lecture. An English "school" is now, fortunately, in a good way of being established at Oxford, and at last a serious study of the national language and literature will be possible on the banks of the Isis as well as on those of the Cam. A "school" of modern languages must before long follow the new proposed English school, and then both Universities will take their full share in the training of modern language teachers.[2]

The second limitation of my subject is the following: I shall *only* discuss the *special* training of a modern-language teacher, *i.e.*, I shall only speak of such qualifications as can be won by scientific and practical

---

[1] Der oben stehende vortrag — gehalten im *College of Preceptors* in London am 11. april 1894 — erscheint uns so wichtig, dass wir von unserer regel, nur originalartikel zu bringen, einmal abgewichen sind und den herrn verfasser um die erlaubnis gebeten haben, die bereits in dem organ des *College of Preceptors*, der *Educational Times*, 1. mai 1894 gedruckte arbeit hier noch einmal mitzuteilen. Diese erlaubnis hat herr dr. Breul mit freundlicher zustimmung des genannten *College* bereitwilligst erteilt, wofür wir ihm auch hier unsern dank sagen. Wir bedauern nur, dass sich der abdruck auch dieses artikels wegen der menge älterer beiträge so lange verzögert hat. *D. red.*

[2] See the *Educational Review*, November, 1891, p. 5.

training with regard to (1) language, (2) literature, and (3) facts and studies illustrating these, which for the sake of brevity, I shall in this lecture call "realia." I shall, therefore, *not* speak of those *general* qualifications which every good teacher of any subject must possess, viz., culture, character, energy, tact in maintaining discipline, and a thorough understanding of the minds of young people. I shall abstain from any discussion concerning training in method, but will refer to the able and suggestive lecture which was delivered in this room by Mr. Findlay last November.[1]

I should, however, like to say emphatically at the outset, that a modern-language master must (*a*) not only study the language and literature of a foreign nation for their own sake, but also through them the genius and civilization of that nation; (*b*) gain his knowledge not only in England, but, to some extent, abroad; (*c*) overcome his natural shyness in speaking, free himzelf from all prejudice, look at what he sees not only from his own standpoint, but also from that of the foreigner, and judge of things and conditions as they present themselves to *his* mind.

After having settled these necessary prolegomena, I can define the subject of my lecture more closely as: "What is the best linguistic and literary training for a teacher of German in secondary schools?"

It will be easiest, I think, to give a satisfactory answer to the above question, if we first agree as to what a competent teacher of a modern language should know. He must, I believe, (*a*) know the modern language thoroughly in its *present* condition; (*b*) be able to explain the chief linguistic and literary phenomena historically.

It is altogether wrong to oppose these two qualifications, as if the one excluded the other, as if the empirical and the scientific mastery of a language must not of necessity supplement one another. Surely both should go hand in hand. The past must be illustrated by the present, and no less the present by the past.

The study of German in the widest sense comprises the study of:—

First, *the living language,* which may be subdivided into (*a*) *familiar* (*spoken*) language (*Umgangssprache*); of course, I exclude slang, &c., which requires a special study. (*b*) The *literary* (*written*) language (*Schriftsprache,* also *Rednersprache*). This requires a practical and scientific study. (*c*) A slight acquaintance with a few of the most striking peculiarities of one or two of the chief dialects, *e.g.*, Low German, Bavarian, or Alemannic. To the whole of the first division must be added the auxiliary study of phonetics.

Secondly, it must embrace the *older phases of the language, i.e.*, Old and Middle High German texts, with the elements of O.H.G. and M.H.G. grammar.

---

[1] See the *Educational Times,* December, 1893.

Thirdly, *the history of the German language.* In this country the connexion with English should be pointed out everywhere. As an auxiliary study must be mentioned the outlines of comparative philology.

Fourthly, *literature,* comprising (*a*) the study of representative authors of different periods; (*b*) a historical survey of the development of literature. The principal auxiliary studies are: (1) theory of metre; (2) theory of poetry.

Fifthly, *realia, i.e., illustrative facts and studies,* comprising a study of German life and thought, customs, and institutions at different periods, to be partly acquired abroad by personal examination. The chief auxiliary studies are: history, geography.

The importance of most of the branches of study which I have mentioned is fully recognised, and consequently they do not require any comment. But, with regard to a few subjects, a general agreement has not yet been arrived at, and I feel, on that account, bound to give you my views on them somewhat móre fully.

Historical and Philological Study of German is indispensable.

A true philologist is bound to investigate the language and literature of a nation in their historical development, or else he will be a mere *maitre de langue.* As a rule, I have found that those who have objected most strongly to the historical study of German, and to the training of the students in the philological (which is not merely an equivalent of "grammatical") explanation of older German authors, themselves know nothing of Old German. The mere name of *Old High German,* and above all of *Gothic*, is enough to frighten them. While thus strongly objecting to the study of the older stages of German, they require a classical master to study the old Greek dialect of Homer, and are pleased if he has devoted some time to the study of dialects and inscriptions. They justly expect a botanist to know something of fossil plants, and rightly insist on a geologist knowing more than the mere surface of the earth. For the same very good reason, we maintain, no linguistic training, whether in an ancient or in a modern language, can be called scientific and thorough which is not historical. We want to trace and to show the law of development, physiological and psychological.

By the aid of such study, old fossilized forms, typical phrases, apparent exceptions to general rules, become clear, and the close connexion between German and English is forcibly brought out.

The history of the German language and literature, so far as we can trace it, covers a period of more than a thousand years, and shows us both in very different stages of development. Can we doubt that the accurate study of the characteristics of each of these phases forms a most excellent schooling for the mind? What can be more helpful for forming large views and a proper historical sense? What can afford the teacher a clearer insight into the real character and constitution of the German

language and literature? We observe German speech while it remains still tolerably free from any foreign intellectual influence; we then perceive the gradual operation of the influence of Roman civilization; then that of the Christian Church makes itself strongly felt in language and literatnre; then we observe the influence of late Latin and early French and Italian civilization; the deep impression produced by the Crusades can be traced everywhere; French medieval literature becomes of the greatest importance; the influence of the Renaissance and of the Church demand, and reward, careful study; French and English culture, and the rapidly increasing intercourse between the great modern civilized nations - all these influences have left lasting traces in the language no less than in the literature. Let me remind you of Paul Heyse's pretty "Spruch":—

"Die Worte werden dir manches sagen,
Verstehst du nur sie auszufragen."

By the foregoing remarks I do not, however, intend to require a future teacher of German to give his *chief* attention to *Old* German or to *Medieval* literature. A schoolmaster only wants a sound knowledge of the older periods of the language mainly in order to obtain through them a correct understanding of its modern form, a knowledge which can be turned to good account in his teaching, and which enables him to treat his subject throughout from a higher point of view. Everything purely archaic is excluded from Section E (Modern German) of our Cambridge Tripos examination, and reserved for those wishing to get a more thorough knowledge of the development of the German language by taking up the strictly philological Section F.[1]

If up to now I have only insisted on the importance of philological training on purely theoretical gronds, I now maintain that for *practical* reasons a good training in historical grammar is of the greatest importance. A teacher may, at any moment, be called upon to give an explanation which he cannot give without some knowledge of older German or of historical grammar. Questions, often of an apparently elementary nature, must crop up constantly in reading the great eighteenth-century classics, or in discussing composition in the higher forms.

Let me give a few examples: Why do we say *Mond*, but *Monat*; *Wahn*, but *Argwohn*? Shall we say *allesfalls* or *allenfalls*, *reines* or *reinen Herzens*? Is it right to say *bar Geld*, or should we say *bares Geld*? We always say: *auf gut Glück*. Is *verstünde* just as good as *verstände*, *däucht* as *dünkt*? Explain: *über See*, but *übers Meer fahren; im Himmel und auf Erden*. Explain: *Es nimmt mich Wunder; Hier ist seines*

[1] On the new Medieval and Modern Language Tripos, *cf. The Student's Guide to the University of Cambridge*, Part XI., Cambridge, 1892 (E. Braunholtz); *Educational Review*, December, 1891 (A. Tilley); *Englische Studien*, XVIII., 43, *sqq.* (Karl Breul).

Bleibens nicht; Die Augen thäten ihm sinken; Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht; Saget niemand nichts, &c., &c.

Again, it is most instructive to compare German and English—of course, within proper limits. Some knowledge of older English, including Chaucer's *Canterbury Tales*, is, no doubt, possessed by most modern-language teachers. Why, then, is it, if in a great many cases English *o (oa)* corresponds to German *ei* (*e.g.*, home, stone, bone, alone, soap, &c.), we find in some strong preterites English *o* corresponding to German *i* (rode, smote, wrote, &c.)? The slightest knowledge of M.H.G. explains the aparent anomaly.

Teachers should have definite views, based on scientific principles, on important everyday questions concerning their subject, *e.g.*, the much discussed question of spelling reform (German, French, English). How far is it still needed in Germany since 1880?[1] How far is a spelling reform practicable? Should reformers adopt the historical or the phonetic principle, or a mixture of the two? What attempts have been made in Germany up to the present time? Is it desirable to have an academy regulating the spelling from time to time? Should we use German or Latin letters? To what extent should capital letters be employed? Are these, or the so-called Gothic letters, a characteristic of the German language? What is the best German pronunciation? Is it Hanoverian German? Teachers should have thought about all these things during their academical course, and should have worked out the questions for themselves under the guidance of the University professor.

Why should a Teacher of MODERN *German know* OLD *High German?*

There are many people who, while fully admitting the necessity of a future teacher being trained in historical grammar, yet suppose a knowledge of *Middle* High German to be sufficient for the purpose. Correspondences, such as *I rode—ich ritt,* are easily explained by M.H.G., and so are, in fact, many of the more elementary questions of historical grammar. Is, then, M.H.G. not really sufficient for the wants of a teacher? I have been asked this question more than once; allow me to answer it once more in this connexion. I thoroughly believe some knowledge of O.H.G. to be indispensable to a future teacher of German. My reasons are the following: Firstly, O.H.G. is essential on account of the preservation of the full vowels in unaccented syllables, which were in M.H.G. all weakened into the same monotonous *e*. In O.H.G. we have the clue to the explanation of vowel mutation (*Umlaut*), *e.g., scōni* > *schön, scōno* > *schon, hendin, handun* > *Händen, vor-handen.* (For the explanation of *handun* some Gothic is welcome.) The modern change in the radical vowels of words, such as *Erde, irden; geben, gi(e)bt; bieten, beut,* can only be satisfactorily explained by the O.H.G. forms *erda, irdīn; geban,*

[1] See W. Wilmanns, *Die Orthographie in den Schulen Deutschlands,* Berlin, 1887.

gibit; biotan, biutit. In O.H.G. many of the later contractions had not yet taken place. The modern and M.H.G. *Mensch* is still *mannisco,* our *welsch* is *walhisc*, our *Amt* (M.H.G. *ambet*) is *ambaht,* &c. A knowledge of O.H.G. consonants is needed for a full scientific understanding of the laws of sound-shifting, and analogous cases might be given from other parts of grammar. Even some elementary Gothic is sometimes helpful, *e.g.*, in explaining such preterites as *er hiess*, from *hiez*, *hiaz*, *hēz*, *hēt*, **hèh't*, *hèhait* (Gothic spelling: *haihait*), or *liess*, from *liez*, *liaz*, *lēz*, *lēt*, **lèlōt* (Gothic *lailot*). The reduplication in Latin and Greek will of course suggest itself for comparison.

Again, if the student wishes to form a correct idea of the oldest German versification—*i.e.*, alliterative poetry—he will find some scanty fragments of it preserved in O.H.G. alone, while in M.H.G. only certain disconnected alliterating phrases survive.

I should therefore advise every future teacher of modern German to read some representative O.H.G., M.H.G. and sixteenth century classics. He should have read them, in order to study the language, in *connected texts.* He should not, like many students of comparative philology, study isolated words! He must examine sentences, explain idiomatic expressions, investigate peculiarities of style (in prose and poetry)—appreciate the metre—in short, enter fully into the spirit of the language at different periods, and, above all, never forget that it is not for the sake of the language only that he studies the old classics.

For these reasons I insist on my pupils reading a sufficient amount of Old German. I know that those who care for the study at all do this willingly, and that under the present regulations they have plenty of time to do the prescribed amount. I am personally quite free from any undue predilection for medievalism, but I feel bound to take care that all parts of my subject receive the attention which is due to them. I take a great deal of interest in Old German authors, but I certainly consider Modern German literature, on the whole, to be much superior to the Old, apart from its greater practical importance, and consequently deserving of much closer study.

There seems to be much less doubt as to the training which a teacher of German wants with regard to the *modern* language. It is agreed on *all* sides that he should, (*a*) firstly, pronounce German words correctly, and the sentences with proper intonation and idiomatic modulation; (*b*) secondly, that he should find his words easily, choose them fitly, master the synonyms, &c.; and that, (*c*) thirdly, he should form his phrases not only correctly, but idiomatically.

Pronunciation.

But I think the very great practical importance of *pronunciation* is not yet sufficiently insisted on in all quarters, and the high value of *phonetic* training still less recognised.

A teacher chould possess a correct pronunciation, and a sufficient knowledge of the auxiliary science of phonetics, to be able to teach the conscious imitation of foreign sounds.

He must show his pupils that sounds which are usually considered to be the same are by no means pronounced exactly alike in German and English. The master will point out the difference between apparently similar groups of sounds, such as the English *fear* and German *vier*: he will not allow his boys to pronounce the German *rot* like the English *wrote*, or *Lehm* like *lame*, as they are told in some books to do. He will inform them of the different character of *r*, or *s*, or *l*, &c., in the two languages.

Every mistake of the master will be much intensified by his boys. The acquisition of a good and idiomatic pronunciation should therefore be an object of constant effort. The mistakes which a modern-language master makes in pronunciation are much more serious than those of his classical colleague. It is comparatively unimportant how we pronounce *pater peccavi*, but we cannot, under any circumstances, allow the boys to say: *swansig*, *Nacht* (with palatal *ch*), *Göld*, *Fin-ger*, *Boseuuikt*, *fumf*. A criminal who is *geächtet* (outlawed) should not be called *geachtet* (esteemed). It seems strange that this important part of a teacher's training should not have received fuller recognition till comparatively recently. Scholars who shudder at the slightest grammatical blunder, *e. g.*, the use of a wrong gender, a wrong case, or a wrong preposition, and who severely censure the smallest mistake made in the recognised spelling of a word, do not mind (or notice) a very bad pronunciation, which would grate on a native's ear.

In our Cambridge course ample opportunities are given of hearing German and French spoken by native teachers. There are in every term University lectures delivered in the German language, which are largely attended, and the pronunciation of the students may be corrected individually. At first there was at Cambridge, unfortunately, no examination test of pronunciation, but under the new regulations there is a *viva voce* examination in pronunciation. The University has not yet made it compulsory, but a headmaster should, in the future, not appoint a Cambridge man to a modern-language mastership who has failed to show practical efficiency in this part of the examination.

If, then, it is admitted that a teacher of modern languages—in our special case a teacher of German—should be master of a correct pronunciation, the question arises: What is correct German, and where should German pronunciation be studied? What shall we call "standard German"? I believe it is "the literary language as spoken by educated North Germans," or, we may say, "South and Middle German word-forms with North German speech-sounds." The Hanoverian pronunciation, though excellent in many respects, is not free from some very marked provincialisms. The best pronunciation is the good *stage* pronunciation,

or the pronunciation of well-educated Berliners, especially Berlin ladies, who carefully avoid saying *Jenuss* or *Bealina*, *Brandenbuaja*. A teacher should beware of acquiring the Saxon pronunciation, the defects of which are too well known to require discussion. Students and teachers will find the books of Professor Vietor and of Miss Soames very helpful.[1]

Importance of Training in Phonetics.

The methodical study of phonetics should be left to the University training, but a rough classification of sounds may well be given at school, and the fundamental axioms of phonetics (*e.g.*, "a word consists of sounds and *not* in the first instance of letters," (*cf. Scherz; Sch* = 1 sound, *z* = 2 sounds, *viz.*, *t* + *s*) should be impressed on the boys as early as possible.

At the University the training must become more full and systematic. The student must be trained, and train himself, to observe and to imitate consciously. He should learn to analyse the sounds of a foreign idiom, and to compare them with those of his native tongue. He must know the special difficulties which German offers to English students, in order to help his class to overcome them. He should, for instance, notice that no voiced mutes are tolerated at the end of German words or parts of compounds, although they are written in ordinary spelling; hence *mild* must be pronounced *milt*, *ab* = *ap*, *abändern* = *ap'endern* (with glottal stop after *ap-*). At the University students should learn to observe the different pronunciation of German *r*, or *l*, or *ei*; they should notice the peculiar North German aspiration of the *tenues* (k^h in *kein*, p^h in *Pein*, t^h in *Teil*); they should carefully investigate the much-vexed *g* question, and study the peculiar character of the Middle German *media* (*g*, *b*, *d*). They should learn to produce correctly, and to teach practically, the pronunciation of the idiomatic sounds *ü*, *ö*, *ch*, *z*, and should be accustomed to produce the so-called glottal stop before words beginning with accented vowels (*ab'ändern*, *ver'ehren*, *er'eignen*). Such provincialismns as the Westphalian *Sχinken*, the Swabian *Oberscht*, *re(a)cht* (with guttural *ch*), the Berlin *janz und jar*, *Mutta*, &c., will be studied scientifically.

On the other hand, the importance of phonetics should not be overrated either; a teacher need not be a phonetic specialist. He has other and more important subjects to study; his time of preparation is too short. Phonetics must be for him merely an auxiliary subject. It should not be forgotten that but comparatively few boys will ever be called upon to talk German; a teacher need not, therefore, give a dis-

[1] W. Vietor, (1) *German Pronunciation, Practice and Theory*, 2nd ed., Leipzig. 1890; (2) *Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?*, Marburg, 1893; (3) *Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen*, 3rd ed., Leipzig, 1894. Laura Soames, *An Introduction to Phonetics, English, French, and German*, London, 1891.

proportionate amount of time and trouble to the acquisition and teaching of phonetic niceties. The chief thing for the great majority will always be to read the language fluently, and to enjoy the treasures of its literature.

II.

This is what I believe a teacher of German should know. I now proceed to the second part of my lecture, viz., the discussion of the training which, in my opinion, will enable him to put himself in possession of the above-mentioned qualifications. I am fully aware of the fact that many most excellent teachers of German—Englishmen or Germans—have, for one reason or other, *not* gone through a course such as I wish to recommend in this lecture. Their way must have been all the more beset with difficulties, and our appreciation of their energy and talents will of necessity be all the greater. But the growing interest in, and the increasing provision for the study of modern languages, have now given many encouragements and facilities which it would be wrong for intending students not to use.

I shall, in what I have still to say, distinguish between the training obtainable in England and the training which should be gone through abroad.

The training in England may be considered under three heads, viz.:—

(*a*) The *preparatory training at school.*

(*b*) The *University curriculum.* (Three to four years of higher study.)

(*c*) The self-training of the young school-teacher.

TRAINING IN ENGLAND.

(*a*) *At School.*

I should like to make a few remarks under this head, as possibly some masters preparing boys for the study of modern languages may care to consider them.

A future teacher of modern languages *should not specialize too early,* but should endeavour to become as proficient as possible in languages, ancient as well as modern, and also in history and geography. I personally much regret the hard and fast line which is usually drawn between classical and modern languages. A future teacher of modern languages should be most anxious to know something of, and to take an interest in, both the ancient languages and literatures. Such knowledge cannot fail to be of immense advantage to him. First of all, he will get in this way a good general linguistic training; he will learn many characteristics of the classical languages, which will be of great value to him in studying modern languages; many words will be learnt which will be useful for philological comparisons. A boy who has read classics is, to some extent, familiar with the chief classical metres, a knowledge of which is indispensable for the study of modern German poets, such as Klopstock, Goethe, Platen, Geibel, &c. Ancient literature has exercised an immense influence on German and other modern literatures, which cannot be justly appre-

ciated by a man destitute of classical knowledge. Many of Goethe's masterpieces were composed under the direct influence of classical models.

For these reasons I should strongly advise a boy who wishes to study modern languages *not* to neglect at school the study of the classics, and to learn *more* than the bare minimum required in order to enable him to pass the University Previous Examination; nothing can afford him a better preparation than a connected study of the old and modern languages, together with history and geography.

He should also be proficient in his mother-tongue. He should have a good deal of careful training in writing clear and fluent English; he should know how to arrange and connect his thoughts; he should have had years of practice in essay-writing, as schoolboys get it in Germany and in France.

With regard to the *special* school training in German, the following seems to be essential. First of all, a boy must acquire a good pronunciation. He should have, as early as possible, regular practice in speaking, his master making it a point to talk German to his classes almost from the beginning during some part of the lesson; he should recite (and in some cases sing) first little popular rhymes and songs, later on poems, prose fables, &c.; he should early overcome the natural shyness in speaking and imitating foreign sounds. In the higher forms he should begin to write original German, which is really easier than translation from English into German. Little descriptions or renderings of a story afford good practice at the beginning; simple letters might follow; a natural gradation of subjects should be devised; he should regularly write from dicatation; he should *not* learn any Old German or any systematic historical grammar. Old German is now no longer required for any entrance scholarship at Cambridge. But in a boy who wishes to become a teacher of languages the sense for historical development should be aroused early; he should have some notion of the real meaning of "rules" and "exceptions"; he might be expected to have some idea of *mots populaires* and *mots savants* in French (*meuble* and *mobile*), or, in German, have a notion of the existence of different groups of loan words coming from the same source, *e. g.*, *Kerker* and *Karzer*; *Orgel* and *Organ*; *Pfaffe*, *Papst*, *Papa*, *Pope*, &c. An advanced boy might, before coming up to the University, read some popular book on German, such as Wasserzieher's *Aus dem Leben der deutschen Sprache* (3d.). But he should not go too far, and should be especially careful about the use of philological terms, and not explain every difficulty by one of the three ever-recurring phrases — "for the sake of euphony," "by false analogy," "for the sake of the metre" — as if Schiller and Goethe could not have chosen another rhyme to get out of the difficulty.

If a boy wants to compete for a scholarship, he might use Brandt's *German Grammar* in addition to his school grammar, and Behaghel's useful little book, *Die deutsche Sprache*, of which there is an English translation by Trechmann; also some well-annotated editions of modern

classics.[1] If he wishes to begin the study of M.H G. between his school and his University course, he should not follow the usual guessing method, but should use Zupitza's practical and reliable *Einführung in das Studium des M.H.D.* and read through one or two of the nice little volumes of the *Sammlung Goeschen*. But, above all, he should be well trained—as far as can reasonably be expected of a boy—in understanding, speaking, reading, and writing *modern* German; he should be able to do a creditable piece of ordinary composition, and have some practice in writing an original composition.

Boys coming up to Cambridge.

What I have to say under this head will apply, to a great extent, to other Universities as well as to my own. I put Cambridge into the foreground because I am naturally best acquainted with the requirements and the working of the Cambridge Medieval and Modern Languages Tripos. Moreover, at there is no other English University where so much is done to promote the practical and scientific study of modern languages.

It is most important that boys should come to us *well prepared* in general information, and also in their special subject. They have, as a rule, only three years at their disposal, and the terms are very short; while in Germany most men devote, and find it necessary to devote, four years to their studies. Intending students should at once consult the University lecturer about their work. In one respect it is essentially different from that of all other students; it cannot be well carried out in England alone. A parent allowing his son to study modern languages should be prepared to let him go abroad, at least once or twice in the vacation. The omission of such foreign training would be a great loss to his son.

Scholarships, Exhibitions, and Prizes.

There are not as yet many entrance scholarships at Cambridge awarded for proficiency in modern languages. We have had, up till now, only the Caius and King's College Scholarships, the Skeat Prize at Christ's, and the Vidil Prize at Trinity College. Most of the other colleges, however, will grant scholarships at the end of a student's first year, on the strength of excellence shown in our so-called "Mays" (Intercollegiate Examination). Some colleges show a special interest in modern languages, and do more for students than others. It is an important consideration for a father sending up his son to select the proper college, *i.e.*, one in which the tutors take an interest in the study. Our new school of modern languages has made

[1] See my article in the *Zs. f. d. d. Unt.* VIII (1894) 159—72. The full title of Brandt's grammar and other books mentioned in this lecture will be found in my *Handy Bibliographical Guide to the Study of German Language and Literature.* London. Hachette and Co. 1895. (2*s.* 6*d.*)

very satisfactory progress of late, and I trust that before long all the colleges will be alive to the importance of our Tripos. In the two ladies colleges, Newnham and Girton, there are many modern-language students; good teaching is provided, and scholarships are given. All indications point to a great future for a scientific school like ours, but of course we want for it intelligent, bright students, not such as cannot do anything else, and rely on their having lived abroad for some time. They should not take our Tripos because they think it is the easiest; in fact, it is *not*; but because they care for the subject, and are anxious to know more of the language, literature, culture, and spirit of two of the most important nations of the world. They will some day, as teachers, be called upon to interpret foreign ideas to their own countrymen, to promote at home a just appreciation of foreign excellence. The minds of the next generation are to be formed partly by them; their task is as noble as it is difficult. Idle boys who have merely resided abroad for some time will never do for that task.

A boy who comes to Cambridge, intending to read for the Tripos, should have already completed his reading for his Previous Examination, so that he can devote at least three clear years to his special study. This is only too often neglected, and the loss of time cannot, under the present system, be made up. If he is not ready to pass his Previous at once, let him defer coming up for a year. Students entering in April secure an additional term.

(*To be concluded.*)

Cambridge. KARL BREUL.

DIE REFORM IN KARLSRUHE.

Auf s. 95/97 des heftes II/III des *Humanistischen Gymnasiums* berichtet herr prof. Sarrazin aus Freiburg über den 6. neuphilologentag zu Karlsruhe. Er sagt u. a.: »Am zweiten tage kam die schule zu ihrem recht. Die radikalreform trat auf den plan. Aber sowohl aus dem vortrag von dr. Beyer-München über lautliche schulung im anfangsunterricht, als auch aus demjenigen von direktor Walter-Frankfurt über schriftliche arbeiten nach der reformmethode ging die angenehme thatsache hervor, dass in den letzten 6—7 jahren die vertreter der radikalreform viel prosaisches wasser in ihren sprudelnden reformwein gegossen haben ... es wurde die forderung von lauttafeln und lautschrift nicht mehr erhoben.... Dann wurden die mitgebrachten schülerhefte der reformer genau untersucht und von gegnern, namentlich vom ref., das bedenken ausgesprochen, dass thatsächlich die grammatische durchbildung leide. ...« — Wer herrn prof. Sarrazin kennt, der weiss, dass er eine ausserordentlich reiche phantasie besitzt. Wer ihn während und nach dem karlsruher neuphilologentag gesehen und gehört hat, der hat von dieser seiner eigenschaft die wunderbarsten proben erhalten. Wer aber nach seinem berichte im *Hum. Gymn.* glaubt, wir hätten lautschrift, lauttafeln u. dgl. aufgegeben, dem empfehlen wir die lektüre der betr. vorträge und verhandlungen *in ex-*

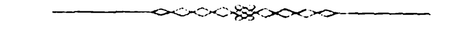
tenso. Dann wird er hrn. prof. Sarrazin staunend zurufen: Wie anders malt in diesem kopfe sich die welt! — Ganz neuerdings ist hier der reform der vorwurf gemacht worden, sie pauke zu viel grammatik, während die thatsache, dass nach dem induktiven verfahren eine viel lebendigere und sicherere beherrschung des grammatischen lesestoffs gewonnen werde, kaum von einem, der mit unbefangenheit und sachkenntnis die thatsachen prüft, geleugnet werden kann. Allerdings erhebt sich die frage: »Was ist grammatische durchbildung?« Vielleicht könnten einmal einige *picked men* mit »grammatischer durchbildung« nach der »alten« methode (so weit sie diesen namen noch verdient, denn sie hat in den letzten jahren, um mit S. zu reden, auch viel »sprudelnden reformwein« in ihr »prosaisches wasser« gegossen) und einige schüler, die nach der neuen methode »ohne rechte grammatische durchbildung« geblieben sind, zu einigen versuchslektionen vereinigt werden? Dann können wir weiter darüber reden. F. D.

WANDBILDER ZUR ENGLISCHEN GESCHICHTE.

Auf freundliche veranlassung von Mr. J. J. Beuzemaker in London haben mir Messrs. Cassell & Co., Ludgate Hill, London, zwei proben ihrer *Coloured Historical Cartoons* übersandt. Ich kann die bilder auch den nicht-englischen kollegen empfehlen. Für unser seminar hat herr lektor Tilley sie bestellt. — Der zyklus umfasst bis jetzt folgende darstellungen: 1. *The Landing of the Romans in Britain* von W. Paget; 2. *King John Signing Magna Charta* von Ch. Gregory, R.W.S.; 3. *Queen Elizabeth at Tilbury Fort* von E. B. Leighton; 4. *Cromwell Dissolving the Long Parliament*; 5. *The Meeting of Wellington and Blucher at La Belle Alliance after Waterloo* von E. B. Leighton; 6. *The Queen arriving at Westminster on the occasion of the Jubilee.* Die tafeln sind von H. A. Bone, dem zeichner der *Royal Windsor Tapestry Works*, nach den originalzeichnungen in farben ausgeführt. Grösse 45 × 36 e. zoll (= ca. 112 × 90 cm); preis unaufgezogen je 2 *s.*, aufgezogen mit rollen und lackirt 5 *s.* Ein *Historical and Descriptive Account of the Incidents depicted in Cassell's Historical Cartoons*, 16 s. 12°, preis 1 *d.*, gibt alle sechs bilder verkleinert in holzschnitt, den entsprechenden text aus *Cassell's History of England* und eine *Description of Details*, also material zur besprechung. W. V.

EINE NEUE FACHZEITSCHRIFT (*MODERN LANGUAGES*).

Mit freude begrüssen wir diese neue kollegin und namensschwester unserer zeitschrift, das organ der *Modern Language Association*, dessen erste nummer (november 1894) kürzlich erschienen ist. Der herausgeber ist der *chairman* des ausschusses, J. J. Beuzemaker in London, der verleger D. Nutt, 270, Strand, W.C. Auf den inhalt der 16 4° seiten umfassenden nummer (preis 2 *d.*) hoffen wir später einzugehen. Die zweite nummer soll im februar erscheinen. W. V.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. **JANUAR 1895.** HEFT 8.

ÜBER SCHRIFTLICHE ARBEITEN IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT NACH DER NEUEREN METHODE.[1]

Vortrag, gehalten auf dem 6. allgem. deutschen neuphilologentage zu Karlsruhe.

Die schriftlichen arbeiten nach der bisher üblichen methode bestehen hauptsächlich aus übersetzungen aus dem deutschen in die fremde sprache, wodurch vor allem sicherheit in der grammatik angestrebt wird.

Die erfahrung lehrt nun, dass jahrelang fortgesetztes übersetzen einerseits nicht im gewünschten grade grammatische sicherheit herbeiführt, andererseits aber in den seltensten fällen das idiomatische gepräge der fremden sprache wiedergibt. Nicht nur schüler, nein auch studenten und lehrer, die auf diese weise die fremde sprache herstellen, müssen sich z. b. von engländern, denen sie ihre übersetzungen vorlegen, sagen lassen: *That is grammatically right, but we don't say so.* Damit ist also gesagt: »Das ist kein englisch.« Wenn wir nun die fremde sprache in ihrer ganzen eigenart in uns aufnehmen, also wirkliches französisch und englisch lernen wollen, so müssen wir von anfang an darauf bedacht sein, unsere gedanken in die entsprechenden fremdsprachlichen ausdrucksformen einzukleiden. Dies geschieht nicht durch eine fortwährende vergleichung zweier sprachen, wie sie das übersetzen erfordert, sondern durch ein vertiefen in die fremde sprache selbst, durch die *nachahmung* der gesprochenen und gelesenen sprache.

---

[1] Der vortrag liegt hier in seinen grundzügen vor und wird eine ausführlichere bearbeitung in einer besonderen broschüre finden, welcher ein abdruck von verschiedenen schülerarbeiten beigefügt werden soll.

Wir können kein besseres französisch und englisch machen, als die franzosen und engländer selbst; also müssen wir von eignem gewagten *konstruiren* der fremden sprache absehen und uns auf deren *nachahmung* verlegen.

Der sprachunterricht nach der neueren methode sucht demgemäss von anfang an sprachstoff aus den verschiedenen gebieten der anschauung, sowie aus erzählungen und gedichten zu gewinnen und diesen stoff durch vielfache verarbeitung zum sicheren besitze der schüler zu machen; die erlernung der fremden sprache geschieht also auf mündlichem wege durch nachahmung, und demgemäss müssen auch die schriftlichen übungen hergestellt werden. Erfolgt die spracherlernung zu gleicher zeit durch nachahmungs- wie durch konstruktionsübungen, so durchkreuzen sich diese beiden grundverschiedenen wege der sprachaneignung und hemmen, wie die erfahrung lehrt, die schnellere erlernung der sprache nach wort und schrift. Das übersetzen muss daher, wenn nicht überhaupt, so doch mindestens so lange als nur irgend möglich, völlig fern gehalten werden; dagegen sind die nachahmungsübungen möglichst vielseitig zu gestalten. Der geistige gewinn, den das übersetzen in die fremde sprache ergeben soll, wird ebenso und noch mehr durch die freien sprachübungen erzielt, wie durch die fortschritte der methodik zur genüge dargethan ist. Und was die kenntnis der grammatik anlangt, welche das übersetzen vermitteln soll, so ist diese in gleichem, ja in noch höherem grade durch die übungen zu erlangen, welche in und an der fremden sprache in der grössten und anregendsten abwechslung und vielseitigkeit vorgenommen werden. Durch diese nachahmungsübungen wird nicht nur wirkliche sprachkenntnis erzielt, sondern zugleich die erforderliche kenntnis der grammatik vermittelt.

In wie mannichfacher weise sich diese übungen gestalten lassen, zeigen die zur ansicht ausgelegten schülerhefte aus der bockenheimer realschule.

Im ersten jahre sind die übungen möglichst einfach; es genügt sogar hier, wenn nur diktate gegeben oder der mündlich angeeignete stoff aus dem gedächtnis niedergeschrieben wird. Doch ausser diesen übungen werden noch manche andere angefertigt, z. b. rechenaufgaben, beantwortung französisch ge-

stellter fragen, beschreibung von teilen der Hölzelschen anschauungsbilder, freie satzbildungen, vergleichende übungen zwischen laut und schrift, und eine anzahl grammatischer übungen. Die letzteren bestanden im konjugiren ganzer sätze (*j'ai laissé mes livres dans ma chambre; j'allais me promener avec mon père*), gegenüberstellung von einzahl und mehrzahl, aufsuchen von beispielen für bestimmte grammatische gesetze u. a. m.

Ausser diesen arbeiten wurden die wandtafeln ausgiebigst benutzt. Geschieht dies regelmässig, so lässt sich die zahl der schriftlichen arbeiten wesentlich verringern und dadurch zeit für den unterricht gewinnen. Auch für den lehrer ist eine verringerung der korrekturen erwünscht, zumal die durchsicht der freien arbeiten von klasse zu klasse viel mehr zeit und kraft in anspruch nimmt als die der übersetzungsübungen.

In *quinta* treten zu den genannten arbeiten, die natürlich von stufe zu stufe der weiteren aneignung des sprachstoffes entsprechend schwerer werden, folgende neue übungen hinzu: freie wiedergabe von mündlich behandelten anschauungsstoffen, z. b. *l'Ecole, la Maison, l'Ile* (herbstbild), *l'Etang* (winterbild); selbstbilden von fragen nach den verschiedenen teilen eines satzes, umformungen von erzählungen (verwandlung aus der einzahl in die mehrzahl, aus dem männlichen ins weibliche geschlecht, aus der gegenwart in die vergangenheit und umgekehrt). Freie satzbildungen nach bestimmten grammatischen gesichtspunkten, z. b. sätze über quantitätsadverbien, gebrauch von *celui-ci, celui-là* etc., ersatz der substantiva durch pronomina, verwandlung von aktiven sätzen in passive u. a. m. Bei den letzteren arbeiten, zu welchen die Hölzelschen bilder mit grossem nutzen verwandt werden, lassen sich verschiedene übungen anstellen, welche die vielfachen verbindungen des verbums mit subjekt und objekt vorführen und dem schüler gelegenheit geben, in den verschiedenen ausdrucksformen sicherheit zu gewinnen. So erhält der schüler die aufgabe, mit wechsel der zeiten oder wechsel der ausdrucksweise (bejahend, verneinend, fragend, fragend-verneinend), oder beides vereint, entsprechende sätze zu bilden, für welche ihm der durchgearbeitete sprachstoff stets anhaltspunkte bietet.

Solche konjugationssätze oder auch einzelne verben werden in gleicher weise zu vielfach abwechselnden konjugationsübungen

verwertet, welche im hohen grade geeignet sind, die auf induktivem wege erworbenen grammatischen kenntnisse zu prüfen und zu befestigen.

In *quarta* werden diese übungen fortgesetzt und erweitert: die unregelmässigen zeitwörter, welche aus dem sprachstoff gewonnen werden, benutzt man zu den mannigfachsten übungen. So lässt man eine anzahl unregelmässiger verben herausziehen, die dann folgendermassen konjugirt werden: 1) wechsel der person; 2) wechsel der person und zeit; 3) wechsel der person, zeit und redeform.

Ferner schreibt der schüler aus dem gedächtnis sätze nieder, in denen bestimmte unregelmässige zeitwörter vorgekommen sind, deren form er zu bestimmen hat. Dieselbe bestimmung der form nimmt er ebenso an verben vor, welche aus einem abschnitt des lesestoffes herausgezogen werden. Der schüler stellt beispiele zusammen, in denen der konjunktiv vorkommt, und gewinnt hierbei in gemeinsamer arbeit mit dem lehrer die hauptgesichtspunkte für die anwendung des konjunktivs.

Neben diesen grammatischen übungen werden die früher bezeichneten sprachübungen fortgesetzt und erweitert. Zu den beschreibungen des durchgenommenen anschauungsstoffes treten inhaltsangaben erzählender stoffe hinzu. Ausserdem muss nun der schüler soweit gefördert sein, dass er folgende arbeiten ausführen kann: diktat von leichten, noch nicht gelesenen stoffen; beantwortung von französisch gestellten fragen aus einer soeben vorgetragenen, noch nicht gelesenen erzählung; freie wiedergabe einer soeben durchgearbeiteten erzählung.

In der *tertia* (4. jahrgang) werden letztere arbeiten noch eingehender geübt, da hier der schüler eine grössere selbstthätigkeit an den tag legen muss, zu der er auf grund der vielseitigen verarbeitung der sprachstoffe und der verfügung über einen schon umfangreichen idiomatischen sprachschatz befähigt ist. Vergleicht man hier die einzelnen schülerarbeiten, so treten die vielfachen abweichungen der form und des ausdrucks mehr und mehr hervor; denn gerade durch derartige, dem gehör nach verarbeitete erzählungen oder anschauungsstoffe wird der schüler veranlasst, die in ihm erweckten vorstellungen durch entsprechende, ihm geläufige wendungen und ausdrücke wiederzugeben. Zu obigen übungen treten noch

hinzu: abfassung von briefen (neujahrsglückwunsch), beschreibungen bisher noch nicht besprochener anschauungsbilder, und als übergang zu dem durch die lehrpläne vorgeschriebenen übersetzen: freie wiedergabe von deutsch vorerzählten stoffen.

Die versuchsklasse in Bockenheim ist in dieser weise 4 jahre unterrichtet worden und wird jetzt in gleicher weise weitergeführt — nur wird das übersetzen wegen der reifeprüfung gelegentlich zu üben sein. Die erfahrung in der obersten klasse des englischen kursus hat gezeigt, dass schüler, welche auf diese weise einen festen sprachstoff erworben haben, auch ohne langes üben im übersetzen bessere leistungen zu tage fördern, als die, welche von anfang an übersetzt haben.

Trotzdem ist zu wünschen, dass in der reife- und abschlussprüfung von einer übersetzung in die fremde sprache abstand genommen und dafür eine freie arbeit verlangt würde, welche sich an den ganzen neuen betrieb des sprachunterrichts eng anlehnt. Bleibt die übersetzung als schlussleistung bestehen, so ist gefahr vorhanden, dass durch lange fortgesetzte übersetzungs-übungen die sprachaneignung an und aus der quelle der sprache selbst schaden erleidet, wie ebenfalls die erfahrung gelehrt hat.

Wird aber die spracherlernung auf diesem direkten wege weiter betrieben, so muss der schüler mit der immer wachsenden kenntnis der ausdrücke, der sprachform und des sprachinhalts mehr und mehr befähigt werden, sich in der fremden sprache freier zu bewegen und die für die oberen klassen der oberrealschulen und realgymnasien vorgeschriebenen, verschiedenen gebieten entnommenen aufsätze gewandter und leichter herzustellen, als es nach der bisherigen übersetzungsmethode überhaupt möglich ist. Bei der weiteren ausbildung dieser methode für den klassenunterricht wird man stets darauf achten müssen, wie die natürliche erlernung der muttersprache vor sich geht, bezw. wie jemand, der im auslande sprachstudien treibt, sich dort die fremde sprache aneignet — aber selbstverständlich unter berücksichtigung des alters und der dem lernenden zustehenden zeit. Thatsache ist, dass der schüler nach dieser methode die sprache schneller mündlich und schriftlich gebrauchen lernt und weniger zeit dafür aufzuwenden hat, als nach dem bisher im allgemeinen angewandten lehrverfahren.

* * *

Folgende zwei vom redner vorgeschlagene thesen wurden von der versammlung einstimmig angenommen

1) *Freie schreibübungen im anschluss an die lektüre sind als ersatz der übersetzungen aus dem deutschen zuzulassen.*

2) *Es ist zu wünschen, dass in den abschluss- und reifeprüfungen an stelle der bisherigen schriftlichen übersetzungen dem ziele der schule entsprechende freie arbeiten gestattet werden.*

Frankfurt a. M. M. WALTER.

ENGLISH IN AMERICA.[1]

1. During my five years' service as Secretary of the Phonetic Section of the Modern Language Association of America, I have been trying in every way to collect information with regard to the pronunciation of English among highly educated people in various parts of the United States, and I have finally succeeded in bringing together a great many interesting facts. Most of these were drawn out by means of printed questions, which were sent to institutions of learning all over the country. Five sets of circulars were distributed; to each one there were from 150 to 200 replies, representing nearly all the region east of Mississippi and six or seven states west of that river. In every case the answers are supposed to describe the natural, unstudied speech of a cultivated American. The results have been fully exhibited and discussed by me in ten articles[2] and in a little book called *German and English Sounds*.[3] For many additional details I am indebted to the kindness of good observers in different states. Travel and the personal examination of typical Northerners, Westerners, and Southerners have enabled me to increase my store and, in a great measure,

---

[1] Prof. Grandgent intends to add a phonetic text, either to form part of this paper, or for subsequent publication in the *N. Spr.* A. R.

[2] See: *Off and On,* a pamphlet issued in June, 1893, by the Phonetic Section; MODERN LANGUAGE NOTES, vi., 2 (*Notes on American Pronunciation*), vi., 8 (*More Notes on American Pronunciation*), viii., 5 (*American Pronunciation Again*), ix., 3 (*The Phonetic Section*), ix., 5 (*Teat-yure*); DIALECT NOTES, Part iv. (*English Sentences in American Mouths*), Part vi. *Haf and Hæf*), Part vii. (*Unaccented i,* not yet out); DIEZ CENTENARY PAPERS (to appear this summer), *Sense or Cents,* published by Columbia College, New York City.

[3] Published by Ginn & Co., Boston, Mass., U. S. A.

to corroborate the testimony received. I now propose to give a brief account of all the most important points that have come to my knowledge during these investigations.[1]

A. SOUNDS.

2. The principal sounds and sound-groups that occur in American English are given below. To facilitate reference, they are arranged according to the alphabetical order of the phonetic characters.[2] These symbols are, in the main, those of the *Association Phonétique*. For American speech we must distinguish close *í*, *é*, *ó*, *ú* from open *ì*, *è*, *ò*, *ù*. So far as I have observed, *í*, *é*, *ó*, *ú* are, with us, never "narrow," in the sense described by Sweet; they are simply formed a little higher than the corresponding open sounds. Hence our *í* and *é* (as in *eatable*, *bakery*) are quite different from French *i* in *vite* and *é* in *tombé*; our *ó* and *ú*, on the other hand, are nearly the same, acoustically, as French *ó* and *ú*. I may say here that I do not believe Sweet's distinction of "narrow" and "wide" can be applied, without modification, to any vowels but *i*, *e*, and *ɛ*. The signs *î*, *ê*, *ô*, *û* will be used to designate sounds that vary, according to their quantity, between simple *í*, *é*, *ó*, *ú* and slightly diphthongal *ìí*, *èé*, *òó*, *ùú*.

a = the dictionary "intermediate *a*" in *fast*; between *æ* and *α*, nearly identical with French *a* in *patte*. In about 150 words some speakers pronounce *æ*, others *α*; in most of these cases the dictionaries prescribe *a*. This vowel is actually employed, in some words, by a few persons in various parts of the country; its use seems to be due sometimes to the dictionary, sometimes to a change from *æ* to *α* or *vice versa*, *a* being a transition stage. The sound appears to be really popular before nasals and voiceless spirants in certain portions of eastern New England. See *α*.

---

[1] I ought perhaps to modify this statement by saying that I have been careful not to trespass on the field of Mr. E. H. Babitt, of New York City, who has kindly communicated to me the results of his own observations, soon to be published in an important work called *American Pronunciation*.

[2] I have regarded ɹ (inverted *r*), the sign for *u* in *hut*, as a sort of *a*.

ä = *u* in *hurt*; a vowel formed with the tongue in a position mid-way between that for *ɔ* and that for *æ*. It is more or less rounded by about three-quarters of our speakers. The corresponding English sound is unrounded and probably a little lower; it often suggests *α* to an American. For *ä* pronounced simultaneously with an *ɹ*, see *ɹ*. — No distinction is made between *bird* and *Burd*, *fir* and *fur*, *pearl* and *purl*, *serge* and *surge*, *serf* and *surf*, etc. — See *a* and *è*. — For *ä* before *ɹ*, see *ɹ* and "Vowels before *r*."

æ = *a* in *hat*; a "low-front-wide" vowel. — In Pennsylvania and the South a high and very nasal *ɛ* is generally substituted for *æ*, especially when the vowel is long, as in *fast*, *dance*, *man*. — See *α*.

α = *a* in *father*; a vowel between *ǫ* and *a*, nearly identical with French *α* in *pâte*. It seems to be usually pronounced, in America, with the tongue lying nearly flat in the bottom of the mouth, the upper surface being a trifle higher than the edges of the lower front teeth. The corresponding English vowel, as described by Sweet, is formed with the tongue in the position for *ò* and the lips in the *α*-position; it is sometimes used by Americans, and does not differ in sound from American *α*. In Pennsylvania, Maryland, eastern Virginia, and some parts of the West the *a* of *father* is produced in a "low-back" position, and has the effect of long *ǫ* or even of *ɔ* (*fa:ther* = *fǫ:đəɹ* or *fǫ:đə*, *hard* = *hǫ:ɹd* or *hǫ:d*, *car* = *kǫ:ɹ* or *kǫ:*, *park* = *pǫ:ɹk* or *pǫ:k*). — For *α* pronounced simultaneously with an *ɹ*, see *ɹ*. — In New York and all the region west of that state a short *α* is generally used instead of *ǫ* (*hot* = *hαt*, *quarrel* = *kwαɹil*); see *ǫ*. — In about 150 words a vowel written *a* or *au* varies in sound between *æ* and *α*: in nearly all these cases, except some nouns that have been borrowed from foreign languages, the vowel in question is followed by a voiceless spirant (as in *laugh*, *pass*, *path*), a nasal standing before another consonant (as in *chance*, *branch*, *aunt*, *can't*), or an *m* that is written *lm* (as in *calm*, *salmon*). In eastern New England[1] both vowels are used in all the doubtful cases, and

[1] By "eastern New England" I mean Maine, New Hampshire, Rhode Island, and all of Massachusetts east of Connecticut River.

ɑ prevails in at least 50 of them, although schools and Irish influence favor *æ*; *ɑ* is commonest in popular words; before *ϑ* and in words like *calm* *ɑ* is nearly universal. In all the rest of the country *æ* prevails, *ɑ* being scarcely heard at all, except before *lm*; but in eastern Virginia the old whig families still use *ɑ* (or rather long *ǫ*) in a great many cases. See *a*.—*Au* before *nch*, *nd*, or *nt*[1] (as in *launch*, *laundry*, *haunt*) is pronounced *ɔ*, *ɑ*, or *æ*. In New England *ɑ* prevails decidedly, and *æ* is almost unknown. All the rest of the country, and particularly the West, strongly favors *ɔ*; *ɑ* is generally more used than *æ*, which is commonest in the South, especially in the Gulf States.

ai = *i* in *write*, *ride*. — In the South, and especially in Virginia, the Carolinas, Tennessee, and Kentucky, we find *ai* before a voiceless consonant, and *aə* or *aè* before a voiced consonant or at the end of a word (*write* = *ɹait*, *ride* = *ɹaəd* or *ɹaèd*. — In the North and West *ai* is the usual diphthong, but *ai* and *əi* are occasionally heard.—In England *ai* is generally used.

aù = *ou* in *out*, *loud*.—In some of the Southern States we find *äù* before a voiceless consonant, and *aù* or *æù* before a voiced consonant or at the end of a word (*out* = *äùt*, *loud* = *laùd* or *læùd*).—In the rural districts of the North *aù* is very often replaced by *æù*.—In England we find *æù*, *aù*, and *äù*.

a = *u* in *hut*; an unrounded vowel made with the tongue in a position between that for *ò* and that for *ä*. In the United States, except Maine, it seems to be formed a little further forward than the *a* described by Sweet; it suggests short *ä* rather than short *ɑ*. — In the South *a* is often replaced by a vowel still more closely resembling short *ä*.—Before *ɹ* + vowel (as in *courage*, *hurry*) *ä* is substituted for *a* by most speakers in the West and South, and by about half in the North; this substitution is rarest in eastern New England.—In central New York and southern New Jersey, on the other hand, *a* ist very often used instead of *ä* in words like *bird*.

b = *b* in *be*, *nabob*; a voiced bilabial stop.

ç = a voiceless *j*: see *hç* und *j*.

---

[1] Except in *aunt*, which is always *ænt* or *ɑnt*.

d = *d* in *did, lady*; a voiced stop formed with the point of the tongue against the gums, just above the upper front teeth, while the sides of the tongue are closely pressed against the lower part of all the upper bicuspids and molars. Before or after *ɹ*, as in *dry*, *hard*, it is made further back. — *d* is often omitted between *n* and a final voiced spirant, as in *finds* (*fainz*), *sends* (*sènz*). For *strange*, etc., see *dʒ*. — For *dj*, see *tʃ*.

dʒ = *j* in *just*, *dg* in *badger*, *g* in *age*. — After *n* Sweet substitutes *ʒ* for *dʒ*, as in *strange* (*stɹênʒ*), *danger* (*dênʒə*). In America, however, the *d* seems to be generally pronounced (*stɹêndʒ*, *dêndʒəɹ*).—For words like *verdure*, see *tʃ*.

đ = *th* in *this*, *other*, *breathe*; a voiced spirant, formed by spreading the front part of the tongue out flat, and gently pressing the semi-circular rim against the lower edge or the lower part of the upper teeth, so that most of the air has to escape through the little interstices and notches of the incisors.

è = *e* in *bet*; an open "mid-front-wide" vowel. I think it is generally a little more open than the corresponding sound in England.—Some Americans, especially Westerners, substitute *ä* for *è* before *ɹ* + vowel in a few words, such as *American*, *bury*, *terrible*, *very*.

ê = *a* in *bakery*, *hate*, *made*, and *ay* in *player*, *saying*; varying between a simple close "mid-front" vowel (*é*) and a more or less marked diphthong: see "Quantity." The Cockney substitution of *ai* or *ai* for *ê* is unknown in the United States.— For *ê* before *ɹ*, see "Vowels before *r*."

ɛ = *ai* in *fairy*; a sound between *è* and *æ*. It is not nearly so common in America as in England. See "Vowels before *r*." See *æ*.

ə = *a* in *sofa*, *across*, *probable*; an unrounded vowel formed with the tongue lying flat, but higher and further forward than for *a*. For *ə* pronounced simultaneously with an *ɹ* (as in *hotter*), see *ɹ*. — A short *ə* often occours as a glide between a vowel and an *ɹ*, as in *fear* (*fíəɹ*), *poor* (*púəɹ*); after back vowels the *ə* is considerably retracted. See "Vowels before *r*."— For *ə* used in place of *ɹ*, see *ɹ*. — For *ə* used instead of *i*, see *i*.

f = *f* in *fifer*, *loaf*; a voiceless dentilabial spirant.

g = *g* in *gag*, *ago*; a voiced velar or palatal stop. When *g* precedes a vowel, the stop seems to be formed in the region of the palate that lies directly over the highest part of the tongue-shape required for the vowel; in all other cases, *g* appears to be made behind the hard palate, although its position varies a little according to the nature of the neighboring sounds. For the pronunciations *gjäl*, *gjædn* (*girl*, *garden*), etc., see *j*.

h = *h* in *hat, ahoy*; a feeble puff of breath preceding a vowel or a spirant.—Aside from the words in which English *h* is always mute, it is silent in unaccented *he, his, him, her, has, have, had, who, whose, whom*, unless these words follow a pause: *isn't he* = *ìznti*, *tell him* = *tèlim*, *they have come* = *đêvkəm*, *the man who laughs* = *đəmænulæfs*; but *he isn't* = *hîìznt*, *have they come* = *həvđèkam*. It is often silent in the unstressed initial syllables of common words like *historical*, *hysterical*, when they are not immediately followed by a pause: *some historical paintings* = *səmistǫɹikl pêntiŋz*; but *historical plays* = *histǫɹikl plêz*.—See *hʍ*.—The misuse of *h* that forms such a striking feature of the Cockney dialect does not exist in the United States.

hʍ = *wh* in *whip*. In unstressed syllables *hʍ* very often becomes *ʍ*: *what!* = *hʍǫt*, *whatever* = *ʍǫtévəɹ*.—The substitution of *w* for *hw*, so general in southern England, is comparatively rare in America. Formerly, however, it was not unusual here; it is still to be found in Ohio, Indiana, Tennessee, in Salem (Mass.) and Charleston (S. C.), and, as an individual peculiarity, in various parts of the country. *w* is very common, nearly everywhere, in the following three words: *wharf*, *whoa!*, and the exclamation *why!*

hç = the initial consonant group of *hue*, *huge*.

ì = *i* in *hit*; an open "high-front-wide" vowel.

i = *i* in *direct*, *plentiful*, *rabbit*; a slightly retracted *ì*, used in diphthongs (*ai*, *ɔi*) and in unaccented syllables. It is generally written *i*, *e*, or *y* (*begin*, *congregate*, *glorious*, *infinity*, *piteous*), except in final syllables, where it is represented in many ways (*palace*, *courage*, *mountain*, *orange*, *senate*, *Monday*, *acme*, *guinea*, *Caleb*, *naked*, *knowledge*, *coffee*, *college*, *foreign*, *surfeit*, *vowel*, *poem*, *sullen*, *lozenge*, *rushes*, *lawless*, *biggest*, *sonnet*, *pulley*, *Centemeri*, *carriage*, *relic*, *orchid*, *Minnie*, *mischief*,

fairies, Cardiff, Cassim, rosin; going, turnip, Corliss, rabbit, lettuce, circuit, minute, sorry, Sibyl).— It produces the effect, sometimes of obscure ì, sometimes of obscure è. In initial syllables consisting of *e* followed by a consonant (as in *eccentric, effect, ellipse, employ, engage, erratic, essential, estate, exact, except*) *i* suggests, in America, è rather than ì. In final syllables where the written vowel is not *i* (as in *palace, fountain, Monday, naked, college, fishes, goodness, finest, pretty*) *i* gives the impression of è about as often as that of ì. In all other cases (such as *comical, competent, destroy, disturb, erect, impecunious, independent, meander, polytechnic, prefer, relate, select, turnip*) *i* is closer to ì than to è. — In initial syllables and in the penult of proparoxytones there is a general tendency, in careless speech, to slur or omit the *i*: *ability* = *əbìləti*, *begin* = *bəgin*, *engage* = *ngêdʒ*, *except* = *ksèpt*, *possible* = *pǫsəbl.*— Philadelphia, New York City, and some parts of the West and South often substitute ə for *i* in final syllables: *goodness* = *gudnəs*, *honest* = *ǫnəst* or *anəst*, *I've got it* = *aivgǫtət* or *aivgatət*, *palace* = *pæləs*. In the rest of the country this pronunciation is regarded as extremely vulgar.

î = *ea* in *eatable, heat, bead*, and *e* in *seer, being*; varying between a simple close "high-front" vowel (ì) and a more or less marked diphthong: see "Quantity." — For î before *r*, see "Vowels before *r*."

ï = the first part of the diphthong in *new* (*nïû*); a retracted *i*. — In New York City, Philadelphia, and some parts of the South, ï is very often used instead of *r* between *ä* and a consonant: *bird* = *bäïd*, *first* = *fäïst*, *worse* = *wäïs*. See ɹ.

ïù = *u* in *musician*; a substitute for *jù*. See ïû and *jù*.

ïû = *ew* in *new*; the stress is on the ï. The pronunciation ïû for "long *u*" is not uncommon in America after *d, j, l, n*, ɹ, *s, ʃ, t, ϑ, z, ʒ*, as in *duke, yew, lute, nuisance, rue, suit, chew, tune, enthusiasm, resume, jewel*. See *jû*.

j = *y* in *yes, beyond*; a voiced spirant formed with the tongue nearly in the position for *i*, but a trifle higher. Except before î (as in *ye*), English and American *j* is not nearly so close as the corresponding sound in French and German; it does not differ much from a short *i*. — In many parts of the South and especially in eastern Virginia, *k* and *g* before *a* and

ä are sometimes produced very far forward, so that a *j*-glide is heard between the stop and the vowel: *card* = *kjad*, *kind* = *kjaind*, *guard* = *gjad*, *guide* = *gjaid*, *girl* = *gjäl*. This pronunciation, which was formerly common, is dying out. In the North it is extremely rare, except among very old people.—For "long *u*," see *jû*.—For words like *nature*, *verdure*, *issue*, *pleasure*, see *tʃ*.

jù = *u* in *musician*, *refutation*; unaccented "long *u*." See *jû*.—In common words *jù* tends, in rapid speech, to become *jə*: *regular* = *ɹègjələɹ*, *disreputable* = *disɹèpjətəbl*.—For words like *nature*, *verdure*, *issue*, *pleasure*, see *tʃ*.

jû = *u* in *use*: popularly called "long *u*."—*jû* is often replaced by *û* or *ïû*; of these two pronunciations, *ïû* seems to be commoner in the country, while *û* is preferred in large cities. Cases in which dictionaries prescribe "long *u*" (for written *u*, *ue*, *ui*, *eu*, *ew*, *eau*, *ieu*, or *iew*) may be divided into five classes: (1) at the beginning of a word; (2) after *h*; (3) after *b*, *f*, *g*, *k*, *m*, *p*, or *v*; (4) after *d*, *n*, *t*, or *ϑ*; (5) after *j*, *l*, *ɹ*, *s*, *ʃ*, *z*, or *ʒ*. It is to be understood that in unaccented syllables the use of *jù*, *ïù*, and *ù* corresponds to that of *jû*, *ïû*, and *û* in stressed syllables.—(1) At the beginning of a word we always have *jû*: *union* = *jûnjən*, *useful* = *jûsfùl*, *ewe* = *jû*.—(2) *h* with "long *u*" is regularly *hçû* (see *hç* and *ç*): *human* = *hçûmən*, *hew* = *hçû*.—(3) After *b*, *f*, *g*, *k*, *m*, *p*, *v* "long *u*" is generally *jû*, but sometimes *ïû*: *beauty* = *bjûti* (or *bïûti*), *fury* = *fjûri* (or *fïûri*), *Montague* = *mǫntəgjû* (or *mǫntəgïû*), *cue* = *kjû* (or *kïû*), *mute* = *mjût* (or *mïût*), *pew* = *pjû* (or *pïû*), *view* = *vjû* (or *vïû*).—(4) After *d*, *n*, *t*, *ϑ* usage is almost evenly divided between *ïû* and *û*, *jû* being uncommon in America: *due* = *dïû* or *dû*, *new* = *nïû* or *nû*, *tune* = *tïûn* or *tûn*, *thews* = *ϑïûz* or *ϑûz*.—(5) After *j*, *l*, *ɹ*, *s*, *ʃ*, *z*, *ʒ* we find generally *û*, but sometimes *ïû*: *yew* = *jû* (or *jïû*), *lunar* = *lûnəɹ* (or *lïûnəɹ*), *rule* = *ɹûl* (or *ɹïûl*), *suit* = *sût* (or *sïût*), *chew* = *tʃû* (or *tʃïû*), *resume* = *ɹizûm* (or *ɹizïûm*), *juice* = *dʒûs* (or *dʒïûs*).—*Sure* always has *û*: *ʃûəɹ*. The group *ïû* is not much used in proparoxytones: *lunatic* = *lûnətik*, *numeral* = *nûməɹəl*.

k = *k* and *ck* in *kick*, *package*; a voiceless velar or palatal stop: see *g*.—For the pronunciations *kjad*, *kjaind* (*card*, *kind*), etc., see *j*.—*Length* and *strength* are almost universally pro-

nounced with a *k* between the *ŋ* and the *þ*. On the other hand, *k* is often omitted in *asked* and in *distinction*, *function*, etc.

l=*l* in *level*, *below*; a voiced "divided" continuant. With me it is formed exactly like *d*, except that the sides of the tongue are a little relaxed, so that the breath, instead of being entirely shut off, escapes between the tongue and the last upper tooth on each side. With some speakers the outlet is only on one side. In England *l* appears to be generally accompanied by some lifting of the back or middle of the tongue, which gives it an *û*-like quality; this type of *l* does not seem to be common in America.—*l* often has a syllabic value: *little*=*litḷ*, *pebble*=*pèbḷ*, *rivalry*=*ɹaivḷɹi*, *awful*=*ɔfḷ*. See *ù*.

m=*m* in *maim*, *demon*; a nasal *b*.—In careless speech *m* sometimes has a syllabic value: *captain*=*kæpṃ*, *employ*=*ṃplɔi*. The pronunciations *èlṃ*, *hèlṃ* (for *èlm*, *hèlm*) are vulgar.

n=*n* in *none*, *any*; a nasal *d*.—*n* often has a syllabic value: *seven*=*sèvṇ*, *oven*=*avṇ*, *mutiny*=*mjûtṇi*, *patented*=*pætṇtid*, *opened*=*ôpṇd*, *nuisance*=*nïûsṇs*, *engage*=*ṇgêdʒ*.—For *dʒ* after *n*, see *dʒ*.

ŋ=*ng* in *longing*; a nasal *g*. After front vowels *ŋ* is formed about at the edge of the hard palate. After *i*, in unaccented final syllables, some careless speakers advance *ŋ* to *n* (*talking*=*tɔkin*).—An *n* before *k*, *q*, *x*, *c*=*k*, *ch*=*k*, or *g*=*g* is generally pronounced *ŋ*, except in syllables felt to be prefixes, where it is regularly *n*: *rank*, *conquer*, *anxious*, *uncle*, *anchor*, *congress* have *ŋ*; *unkind*, *income*, *concave* have *n*.—For *length*, *strength*, see *k*.

ò=*o* in *port*; an open "mid-back-round" vowel. See "Vowels before *r*."

ô=*o* in *poetry*, *mope*, *dome*, and *ow* in *blower*, *mowing*; varying between a simple close "mid-back-round" vowel (*ó*) and a more or less marked diphthong: see "Quantity."—The South English *aù* for *ô* is scarcely ever heard in the United States, except from Anglomaniacs in some of our Eastern cities; The Cockney *aù* is unknown here.—For "New England short *o*," see *ö*.—For *ô* before *ɹ*, see "Vowels before *r*."

ö="New England short *o*" in *whole*; a rounded *a*.—In the rustic dialects of New England *ö* is used in a great many words in place of standard English *ô*; this *ö* is frequently heard

from educated speakers in *boat, bolt, bone, both, broke, broken, choke, cloak, close* (adjective), *coat, coax, colt, comb, Corey, dolt, don't, dory, dose, folks, hoax, Holmes, Holt, home, homely, hope, lonely, most, moult, only, open, poke, Polk, polka, road, smoke, soak, soap, spoke, stone, story, suppose, throat, toad, toady, whole, woke, won't* (more commonly *wənt*), *wrote, yolk*, and their derivatives. It occurs oftenest in *bolt, both, colt, comb, dolt, folks, Holmes, Holt, home, homely, most, mostly, moult, only, Polk, polka, stony, toady, whole, wholly, yolk*; in *whole* and its derivatives (where ô is extremely rare), *Polk*, and *polka* ö actually prevails among cultivated New Englanders. Other things being equal, ö is a little commoner when an unaccented syllable follows (as in *bony, broken, choker, homely, poker, stony, toady, wholly*) than when the vowel in question stands in a final syllable (as in *bone, broke, choke, home, poke, stone, toad, whole*). — Outside of New England ö is not unusual in *whole* and its derivatives; it is sometimes heard in other words in New York and the region west of that state. — See "Vowels before *r*."

ǫ = *o* in *hot*; very close to French *a* in *cas*, but formed somewhat further back. The vocal organs have nearly the same position as for American *a*, but the tongue is a little more retracted, and the front part is considerably lower. In England the *o* in *hot* seems to be always rounded; in America the case is different: the vowel generally has a little lip-modification in Maine, and a very slight rounding is common in all eastern New England; in the rest of the United States, when the sound occurs at all, it is usually unrounded. The English vowel often suggests short ɔ to an American. — In New York and all the region west of that state ǫ is seldom used, its place being taken by short *a*: *hot* = *hat*. — In some parts of America a long ǫ is substituted for *a*: see *a*. — For words like *often, dog, long*, see ɔ.

ɔ = American *aw* in *hawk*, *o* in *born*; an unrounded vowel formed with the tongue drawn down and back nearly as far as it will go, so as to take up as little space as possible in the mouth. With some speakers it is slightly rounded. English *aw* in *hawk*, which seems to be, in sound, mid-way between ô and ɔ, is rounded and, apparently, formed considerably higher

than the American vowel. For ɔ pronounced simultaneously with an ɹ, see ɹ.—See α and ǫ.—For ɔ before ɹ, see "Vowels before *r*."—Before *l* followed by a consonant *a* or *au* varies between ɔ and ǫ, the latter being commonly used in England. In the United States ɔ prevails everywhere, ǫ being scarcely heard at all outside of New England. Examples are: *also, alter, balsam, Baltic, Baltimore, false, falter, fault, halt, halter, malt, palfrey, paltry, salt, scald, vault.*—In another and much larger class of words we find an *o* or, after *w* or *u*, an *a*, pronounced either ɔ or ǫ. In these cases the vowel is followed by (1) a voiceless spirant, as in *often, lost, wash, cloth*; (2) a voiced spirant, as in *novel, rosin, was, bother*; (3) a nasal, as in *romp, on, long*; (4) a voiced stop, as in *squab, God, dog*; or (5) an *l* or an ɹ in *doll, swallow, horrid, quarrel.* In all such words ǫ is more used in New England than elsewhere in America, while ɔ is a favorite in the South and West; in Indiana and in southern Pennsylvania and Maryland ɔ bids fair to crowd out its rival altogether. Some speakers use a short ɔ, a long ǫ, or a vowel intermediate between ǫ and ɔ. Taking the United States as a whole, we find that ɔ prevails before *f, s, ϑ, ŋ* (as in *off, cost, moth, song*), and in *dog, doggerel, dogma, log, gone, want, wanton. On* generally has ɔ in the South, and often in the West; in the North and North-East it has nearly always ǫ.

ɔi = *oi* in *oil.*—In England the diphthong is said to be usually *òi.* In America *ɔi* is occasionally replaced by *òi, öi,* or *ǫi.*

p = *p* in *pup, paper*; a voiceless *b.*—A *p* is frequently developed between *m* and a voiceless spirant, as in *warmth* (where it is nearly universal), *something, camphor.* On the other hand, *p* is sometimes lost in *consumption, Hampshire,* etc.

ɹ = *r* in *red, very, far.* "Normal ɹ" is a voiced, untrilled continuant, formed with the tip of the tongue turned up towards the front part of the hard palate, in such a way as to leave an irregular triangular opening about 6 millimetres high and 15 wide. A tolerably big space is always required in front of the tongue. See *ʃ.* Another type common in America is the "retracted ɹ," similar to the one just described, but produced further back and with a larger opening; the further an ɹ is

carried back, the wider the passage between tongue and palate becomes. An *ə* is inserted as a glide between a "high-back," a "mid-back," or any front vowel and any *ɹ* that is final or followed by a consonant (*poor* = *púəɹ* or *pùəɹ*, *hours* = *aùəɹz*, *port* = *póəɹt* or *pòəɹt*, *fear* = *fíəɹ* or *fìəɹ*, *fires* = *faìəɹz*, *pair* = *pœəɹ* or *pεəɹ* or *pèəɹ*); if an unaccented syllable follows, the *ə* is shortened (*hear it* = *hì^{ə}ɹit*, *poorly* = *pù^{ə}ɹli*).[1] Of course no connective is needed between *ə* and *ɹ* (*paper* = *pépəɹ*). The only other vowels that occur[2] before final *ɹ* or *ɹ* + consonant are *ä*, *α*, *ǫ*, *ɔ*; they are pronounced sometimes with and sometimes without a scarcely audible glide (*hurt* = *hä^{ə}ɹt* or *häɹt*, *hard* = *hα^{ə}ɹd* or *hαɹd* or *hǫ^{ə}ɹd* or *hǫɹd*, *horse* = *hɔ^{ə}ɹs* or *hɔɹs*). See "Vowels before *r*."—A retracted *ɹ* may be and very often is produced simultaneously with *ä*, *α*, *ə*, *ǫ*, or *ɔ*, the vowel being formed a little further back than usual, with the tip of the tongue considerably raised; the acoustic effect is that of a somewhat muffled vowel followed by a strong *ɹ*. An *ɹ* of this kind may be called an "audible anticipated *ɹ*"; and such combinations may be written *ä^{r}*, *α^{r}*, *ə^{r}*, *ǫ^{r}*, *ɔ^{r}*. Sometimes, however, the tongue-point is not lifted high enough to produce any noticeable change in the vowel: then we have an "inaudible anticipated *ɹ*."—The inhabitants of fully two-thirds of the United States are inclined to pronounce *ɹ* wherever the standard spelling requires it;[3] but the South and eastern New England tend naturally, in spite of school influence, to sound *ɹ* only before a vowel. In the North and West we have normal *ɹ* before vowels (as in *red*, *try*, *berry*), and retracted *ɹ* in other cases (*hear*, *cares*, *moor*, *court*); if the preceding vowel is *ä*, *α*, *ə*, *ǫ*, or *ɔ* (as in *purse*, *car*, *bitter*, *born*), audible anticipated *ɹ* is almost universal in the West and extremely common in the North. In the South and eastern

---

[1] There is no glide before *ɹ* + vowel, except in derivatives of words in *-əɹ*: *abjuring*, *scourer*, *storage*, *fearing*, *tiring*, *fairest* have a short *ə*; but *jury*, *dowry*, *story*, *zero*, *tyrant*, *fairy* have none. See, however, "Vowels before *r*."

[2] Except in some dialects.

[3] For the loss of *ɹ* through dissimilation, see an article by Professor George Hempl, in *Dialect Notes*, vi. In New York City many speakers follow the eastern New England practice.

New England we usually find, as elsewhere, normal ɹ before vowels;[1] but at the end of a word and before a consonant we regularly have after "high-back," "mid-back," and front vowels an ə in place of ɹ (*híə, kœəz, múə, kóət*),[2] while after other vowels the ɹ disappears altogether, being either passed over entirely,[3] or represented, as is very often the case in the South, by an inaudible raising of the tongue-point (*päs, ka, bìtə, bɔn*).—In New York City, Philadelphia, and some parts of the South an ɹ between *ä* and a consonant is often replaced bei *ï* (*bird* = *bäïd, first* = *fäïst, worm* = *wäïm*); this pronunciation is occasionally heard elsewhere.—With many speakers ɹ sometimes has a syllabic value: *better* = *bèṭɹ̣, guttural* = *gaṭɹ̣əl, blackberry* = *blækbɹ̣i*.—Between two vowels, the first of which is ə, careless speakers nearly always insert an ɹ (*soda and salt* = *sôdəɹənsɔlt*, *Louisa Alcott* = *ləwîzəɹɔlkət*, *Emma Eames* = *èməɹêmz*); the same insertion is sometimes made when the first vowel is *a* or ɔ (*the Shah of Persia* = *đəʃaɹəvpäʒə*, *raw oysters* = *ɹɔɹɔistəz, drawing* = *dɹɔɹiŋ*).

s = *s* in *Sisyphus*; a voiceless dental or alveolar-dental spirant. With *me s* is a sharp hiss caused by a very narrow stream of breath escaping between the upper and lower front teeth: the under jaw is advanced, so as to bring the lower teeth directly beneath the upper, which they almost touch; the "blade" of the tongue is raised towards the upper teeth and gums in such a way as to form a narrow channel; the tongue-point remains just behind the lower teeth. Many (perhaps most) Americans have a greater elevation of the tongue, and little or no protrusion of the lower jaw; when thus produced, the hiss is duller.—For words like *issue*, see *tʃ*.

---

[1] In some Southern dialects ɹ is lost even between vowels (*very* = *rèi, for it* = *fɔit*); and in others, on the border line between North and South, ɹ disappears between vowels but is kept before consonants (*you will certainly hear of it* = *yùl säɹtnli hîərit*).

[2] In the popular speech of the South *poor, court, hear* are *pô, kôt, yä*.

[3] Many speakers in New England and some in the South use ə in place of the ɹ after ɔ (*sort* = *sɔət*); this is my own pronunciation, unless an unaccented syllable follows, in which case the ə is dropped (*sort of a* = *sɔtəvə*). After *a* and *ä* an ə, if used, can hardly be distinguished from the preceding vowel.

ʃ = *sh* in *she*, *dishes*, *cash*; a voiceless, lip-modified, alveolar-dental spirant. With me (and, I think, with most Americans) *ʃ* is a dull hiss produced by the breath escaping, first between the roots of the upper teeth and the raised tongue-point, and then between the two rows of teeth, which are brought close together; it is modified by protrusion of the lips. With some speakers the lip-action is slight; with me it is very marked. The tongue-position for *ʃ* differs from the normal *ɹ*-shape in the following respects: (1) the point is carried further forward than for *ɹ*, and is brought closer to the palate; (2) the back descends rapidly (as it does in the case of front vowels), whereas for *ɹ* the back of the tongue touches the uvula.—For words like *issue*, see *tʃ*.

t = *t* in *treat*, *atom*; a voiceless *d*.—Some speakers omit *t* in cases like *exactly*, *just like*, *respectful*, and others drop it between *n* and *s* (*cents* = *sèns*, with half-voiced *n*). On the other hand, many persons develop a *t* between *n* and a voiceless spirant: *sense* = *sènts*, *answer* = *æntsəɹ*, *thirteenth* = *ϑäɹtîntϑ*. For words like *bunch*, *century*, see *tʃ*. About half of our speakers seem to make no distinction between *sense* and *cents*.—For words like *nature*, see *tʃ*.

tʃ = *ch* in *chin*, *tch* in *pitcher*, *catch*; voiceless *dʒ*.—After *n* Sweet generally substitutes *ʃ* for *tʃ*, as in *bench* (*bènʃ*), *bunch* (*bənʃ*). In America, however, the *t* seems to be commonly pronounced (*bunch* = *bəntʃ*, *century* = *sèntʃəɹi*.)—In ordinary speech non-initial *tj*, *dj*, *sj*, *zj*, when followed by an unaccented vowel, regularly become *tʃ*, *dʒ*, *ʃ* (or *ʃj*), *ʒ* (or *ʒj*): *Christian* = *kɹìstʃən*, *picture* = *pìktʃəɹ*, *natural* = *nætʃəɹəl*; *soldier* = *sôldʒəɹ*, *verdure* = *värdʒəɹ*, *gradual* = *gɹædʒəwəl*; *mission* = *mìʃən*, *fissure* = *fìʃəɹ*, *commensurate* = *kəmènʃəɹit*; *glazier* = *glêʒəɹ*, *pleasure* = *plèʒəɹ*, *casual* = *kæʒəwəl*. Some speakers, however, use *zj* in words like *azure*, *glazier*, *casual*, *visual*, and a few, misled by would-be orthoepists, try to pronounce *tj* and *dj* in cases like *picture*, *natural*, *verdure*, *gradual*. When the *t*, *d*, *s*, or *z* and the *j* belong to different words closely connected, most Americans say *tʃ* and *dʒ*, and about half say *ʃ* and *ʒ*: *don't you know* = *dôntʃənô* (or *dôntjùnô*), *did you see it* = *didʒəsîit* (or *didjùsîit*), *pass your plate* = *pæsjəɹplêt*, or *pæʃəɹplêt*, *it does you good* = *itdəzjəgùd* or

itdəzəgùd. Even before an accented vowel, initial *j* often combines with final *t*, *d*, *s*, or *z*: *all but yours* = *əlbətʃûəɹz*, *I'd use it* = *aidʒûzit*, *this year* = *điʃiər*, *as yet* = *əʒèt* are frequently heard from good speakers.

ϑ = *th* in *thin*, *pithy*, *bath*; a voiceless *đ*. — With most speakers a voiceless stop is regularly developed between a nasal and final *ϑ*: *warmth* = *wɔɹmpϑ*, *fifteenth* = *fiftîntϑ*, *length* = *lèŋkϑ*.

ù = *u* in *full*; an open "high-back-round" vowel. In the South *ù* is often made very far forward, almost in a mixed position: *could* = *küd*. The *ĭù* of some Southerners (as in *absolute*) sounds nearly like a simple "high-mixed-round" vowel. See *ĭù*, *ĭû*, *jù*, *jû*.—In the endings *-ful* and *-fully* the pronunciation *fḷ*, *fḷi* is more used than *fùl*, *fùli*; *fḷ*, *fḷi* are especially common immediately after an accented syllable, as in *awful*, *awfully*.—For words like *hoof*, *room*, see *û*.

û = *oo* in *gloom*, *boot*, *loosening*, *wooer*, *cooing*; varying between a simple close "high-back-round" vowel (*ú*) and a more or less marked diphthong: see "Quantity." In the South *û* is generally made further forward than in the rest of the country; it often approaches a "high-mixed" position. Even in the North there seems to be a growing tendency to carry the vowel forward. — See *ĭû* and *jû*. — For *û* before *ɹ*, see "Vowels before *r*." — In the following words usage is divided between *û* and *ù*: *aloof*, *butcher*, *broom*, *coop*, *Cooper*, *groom*, *hoof*, *hoop*, *Hooper*, *nook*, *proof*, *roof*, *rook*, *room*, *rooster*, *root*, *soon*, *soot*, *spook*, *spoon*, *woof*, and their derivatives. Of these, *butcher*, *nook*, and *rook* regularly have *ù*, while *aloof*, *coop*, *groom*, *proof*, *rooster*, *spook*, *woof* nearly always have *û*. The pronunciation of the other words seems to follow no etymological principle, and shows different dialect divisions for the different cases; in Pennsylvania and New Jersey *ù* is comparatively rare. *Hoof*, *hoop*, *hooper*, *soot*[1] generally have *ù*; in *broom*, *roof*,[2] *room* both sounds are common; *kùpə* is a favorite in the South, but not elsewhere; *sùn*, *spùn* may be called specialties of New England, although *sùn* is frequently

[1] The popular pronunciation of this word is *sət*.

[2] *Rùf* is rare in the South.

heard in New York and the West; *ɹùt* is particularly popular in New York and northern Ohio, but is often used in the West and New England.

v = *v* in *valve*, *heavy*; a voiced *f*.

w = *w* in *wayward*; a voiced spirant formed with the tongue and the lips in the position for a very close and intensely rounded *ú*. The lip-opening is extremely small.—See *hʍ*.

ʍ = *wh* in *whenever*, as pronounced by many speakers; a voiceless *w*. See *hʍ*.—After a voiceless consonant *ʍ* often takes the place of *w*: *between* = *bitwîn* or *bitʍîn*, *quick* = *kwìk* or *kʍìk*, *swim* = *swìm* or *sʍìm*.

z = *z* in *zeal*, *s* in *easy*, *rose*; a voiced *s*.—For words like *azure*, *pleasure*, see *tʃ*.

ʒ = *si* in *vision*; a voiced *ʃ*.—For words like *azure*, *pleasure*, see *tʃ*.

3. In *k*, *p*, *t* both the stop and the explosion are voiceless; the explosion is weak. When initial or preceded by a voiceless consonant, *b*, *d*, *g* have a voiceless stop and a voiced explosion; when final or followed by a voiceless consonant, they have a voiced stop and a voiceless explosion; otherwise they are voiced throughout. It should be said, however, that *b*, *d*, *g*, and also *v*, *z*, *ʒ* are regularly whispered when they are preceded by a consonant and followed by a pause, as in *orb*, *lived*, *morgue*, *twelve*, *bids*, *edge*.

4. The trilled *r* does not exist in American English, except as a conscious affectation of singers and elocutionists; even with them it occurs only before a vowel. The glottal trill is occasionally heard as a substitute for voice in the latter part of over-long vowels; I have never yet found anyone who used it in place of *ɹ*.[1] The glottal stop is used by Americans, in general, only for the sake of extraordinary distinctness or emphasis.

5. Most Americans open the mouth very little in ordinary speech; the jaw is only slightly lowered, and the lips are passive. With some speakers, in fact, the edges of the upper front teeth always overlap the lower, so that there is no clear

[1] Professor Sheldon, however, has discovered one such person.

passage through the mouth. Rounding is produced, not by puckering, but by mere juxtaposition of the lips; it is more effective in New England than in the North and West. The soft palate is seldom under the control of the speaker: it hangs loosely in the back of the mouth, and can be neither brought well forward nor pressed closely against the rear wall of the pharynx. The tongue, on the other hand, is exceedingly active and flexible.

6. The laxity of the soft palate and the smallness of the mouth-opening give to American speech a certain disagreeable nasal quality; this nasality is perhaps most marked in vowels that precede or follow *m*, *n*, or *ŋ*. The sounds heard in the United States are quite different from the French nasal vowels, which require a large mouth-aperture and a wide passage behind the soft palate;[1] American nasality seems to me to be identical with that of Holland, northern Italy, and many parts of Germany.[2] In the larger cities of the North-East cultivated speakers are aware of their natural tendency to nasalize, and try, with some success, to overcome it; but the inhabitants of the rest of the country appear to be, in general, quite unconscious of their nasal twang, which they are seldom able to perceive even when their attention is called to it. Our foreign-born citizens readily learn to "talk through their noses."

B. VOWELS BEFORE *R*.

7. For the treatment of *ɹ* itself, the insertion of a glide before *ɹ*, and the production of an *ɹ* simultaneously with a vowel, see 2, *ɹ*. The pronunciation of *ä*, *æ*, *α*, *αi*, *αù*, *a*, *è*, *ə*, *ì*, *ǫ*, *ɔ*, as in ***hurt***, ***carry***, ***far***, ***fire***, ***ours***, ***hurry***, ***berry***, ***butter***, ***lyric***, ***horrid***, ***born***, calls for no further discussion; for certain special cases, see 2, *ä*, *a*, *ə*, *ɔ*. We have now to consider the vowels popularly called "long *oo*," "long *o*," "long *e*," "long *a*" situated before *ɹ* or *ə*, as in *poor*, *jury*, *store*, *story*, *fear*, *hero*, *air*, *vary*:—

---

[1] Those Americans whose speech is most nasal find the greatest difficulty in pronouncing French *ã*, *ɛ̃*, *œ̃*, and *ɔ̃*.

[2] This nasal quality is by no means unknown in England and France.

û.—"Long *oo*" before ɹ is in southern England sometimes replaced by ɔ, especially after *j*, as in *your*, *pure* (*jɔə*, *pjɔə*). This does not occur in America.[1] In the vulgar dialects of the South, however, *ûəɹ* in popular words becomes *ô* or *ôə* (*poor* = *pô* or *pôə*, *surely* = *fôli* or *fôəli*), and this peculiarity often creeps into the speech of cultivated Southerners. In general, *û* is used by educated Americans, before ɹ or ə, wherever the dictionary calls for it.

ô. — In many words the dictionary gives the sound of "long *o*" to *o*, *oa*, or *ou* before ɹ; in others it assigns to *o* before *r* the value ɔ. The dialect of southern England confounds these two classes: both have ɔ, and no distinction is made between *borne* and *born*, *coarse* and *corse*, *hoarse* and *horse*, *mourn* and *morn*. Before final ɹ, əɹ, or ə, the vowel is treated in this same way by New York City and by many speakers in eastern New York State and eastern Massachusetts. But in all the rest of the Union the dictionary distinction is strictly though unconsciously observed; as far as I know, the only examples of deviation from the dictionary standard are *forge* (which has ɔ about as often as *ô*) and *horde* (which some persons call *hɔɹd*, to distinguish it from *hoard*). Hence we have to take into consideration, for American speech, a very large number of cases of *ô* before ɹ or ə.

î. — In final syllables (and in derivatives of words in -əɹ) *îə* or *îᵊ* is the regular sound in the United States (*here* = *hîəɹ*, *fearing* = *fîᵊɹiŋ*), although *jä* is frequently heard in the South (*jä*, *fjäɹiŋ*). In penultimate syllables (except in derivatives of words in -əɹ) *î* is the usual American pronunciation, except in *dreary*, *O'Leary*, *weary*, where *îᵊ* prevails; *îᵊ* is common also in *aerie*, *chimera*, *coherent*, *era*, *Erie*, *Erin*, *peri*, *query*, *series*, and some other words. "Long *e*" before *r* followed by two unaccented syllables tends in southern England to become *ja* or *jä* (*material* = *mətjaɹiəl*, *experience* = *ikspjaɹiəns*); in America a "long *e*" so situated is generally pronounced as *î*, but sometimes as simple *i* (*serious* = *sîɹiəs* or *siɹiəs*, *superior* = *səpîɹiəɹ* or *səpiɹiəɹ*).

---

[1] In and near Boston, *jɔə* for *your* is very common.

ê.—In place of "long *a*" before *r* southern England always has ɛ: *fare*, *vary*, *precarious* = *fɛə*, *vɛɹi*, *prikɛɹiəs*. In America *æə* or *æ°* is the usual sound in final syllables and in derivatives of words in -*əɹ* (*fair*, *fairer* = *fæəɹ*, *fæ°ɹəɹ*), but *ɛə*, *ɛ°* and *èə*, *è°* are not uncommon. For penultimate and antepenultimate syllables (not in derivatives of words in -*əɹ*) the case is as follows: *ê* prevails in *Aram*, *Ariel*, *caret*, *Cary*, *chary*, *Clary*, *dairy*, *eyry*, *faro*, *harem*, *Mary*, *Pharaoh*, *prairie*, *Sarah*, *vagary*, *vary*, *wary*, and all words in *-arian* and *-arious*, and is frequently used in *Aaron*, *apparent*, *fairy*, *garish*, *parent*, and some other words; a simple *æ* is employed by about half of our speakers in *apparent* and by many in *Aaron*, *caret*, *garish*, *parent*; only in *fairy* does *ɛ* or *ɛ°* prevail, although this sound, as well as *æ°*, is sometimes heard in all the words mentioned above, oftenest in *Aaron*, *dairy*, *garish*, *parent*, *prairie*.

8. Having ascertained the cases in which *û*, *ô*, *î*, *ê* occur before *ɹ* or *ə*, we have still to determine more exactly how these sounds are pronounced. They vary between *ú*, *ó*, *í*, *é* and *ù*, *ò*, *ì*, *è*; but with most speakers they are considerably nearer to the close than to the open vowels: *poor* = *púəɹ* or *pùəɹ*, *surer* = *ʃú°ɹəɹ* or *ʃù°ɹəɹ*, *Europe* = *júɹəp* or *jùɹəp*: *more* = *móəɹ* or *mòəɹ*, *flooring* = *fló°riŋ* or *flò°riŋ*, *story* = *stóɹi* or *stòri*; *hear* = *híəɹ* or *hìəɹ*, *nearer* = *ní°ɹəɹ* or *nì°ɹəɹ*, *zero* = *zírô* or *zìrô*; *Mary* = *méɹi* or *mèɹi*.[1] In derivatives of words in -*û*, -*ô*, -*î*, -*ê* we almost invariably find *ú*, *ó*, *í*, *é*: *doer* = *dúəɹ*, *slower* = *slóəɹ*, *seer* = *síəɹ*, *player* = *pléəɹ*. For the length of these vowels, see "Quantity."

C. STRESS.

9. The rules given by Miss Soames on pages 67—69 of her *Introduction to the Study of Phonetics* apply, in the main, to American English; with us, however, *princess* and *wayside* are always accented on the first syllable. The list of weak words on pages xxxi—xxxiii of Sweet's *Elementarbuch* and that on pages 79—80 of Miss Soames's *Introduction* require, to fit American usage, only three amendments: *been* is with us

---

[1] *mèri* = *merry* and *mèri* = *Mary* are distinguished by the quantity of the *è*.

always *bìn* (or, in the vulgar language, *bèn*), never *bîn*; the strong form of *your* is *jûəɹ*, not *jɔə* (except in and near Boston): we have no weak form for *saint*.

10. In familiar words most of the entirely unstressed vowels, unless affected by the analogy of cognate words in which they are accented, tend toward *ə* or *i*: the adjectives *consummate*, *separate* = *kənsamit*, *sèpəɹit*. Some of the exceptions are not easy to explain: *concave* = *kǫnkêv*, *convex* = *kǫnvèks*, *dilute* = *dailût*, *fortune* = *fɔɹtſûn*. Final *û*, *ô* and *ê* (except in *yesterday* and the names of the days of the week) keep their full values: *ague*, *Waterloo* = *êgjû*, *wɔtəɹlû*; *follow*, *window* = *fǫlô*, *windô* (*fǫlɔ*, *wində* are vulgar); *holiday*, *Thackeray* = *hǫlidê*, *ϑækəɹê*. The "mixed" *ü* and *ö*, so common in England at the end of weak final syllables (*value*, *fellow* = *væljü*, *fèlö*), are seldom heard in such cases in America, except in the South, where *ü* is popular. In unusual words the unaccented vowels vary between *ə* or *i* and the sounds they would naturally have if they were stressed: *phonetic* = *fônètik*, *fònètik*, or *fənètik*. A slightly rounded *ə* often takes the place of unstressed *û* or *ô*.

11. In compound words, each member of which is separately recognized by the speaker, both parts are accented, one somewhat more than the other; to this class belong numerals between twelve and twenty: *boat-house* = *bôt-haùs*, with an accent on each syllable, the first being a little stronger; *sixteen* = *sìks-tîn*, with both syllables stressed, the main accent shifting from one syllable to the other, according to the context. All such syllables will be called "accented;" the term "half-accented" will be reserved for syllables whose stress is due wholly or partly to the rhythmic tendency of speech, such as the *tate* in *agitate*, the *char* in *characteristic*, the *ter* in *determination*. Half-accented vowels are much more numerous in America than in England: compare our *ædvəkêt*, *dìfikalt*, *hǫlidê* with English *ædvəkit*, *dìfiklt*, *hǫlidi*. The difference between American and English usage is especially noticeable in the case of words accented on the fourth or the fifth syllable from the end: *necessary*, *solitary*, *literature*, *laboratory*, *temporarily* are in the United States *nèsəsèɹi*, *sǫlitèɹi*, *lìtəɹətſûəɹ*, *læbəɹətôri*, *tèmpəɹèɹili*, in England *nèsəsəɹi*, *sǫlitəɹi*, *lìtəɹətſə*, *læbəɹətəɹi*, *tèmpəɹəɹili*.

D. QUANTITY.

12. CONSONANTS.—When a consonant is doubled through the combination of two words in a compound (as in *book-case*, *coat-tail*, *milk-can*, *pen-knife*,[1] *slop-pail*), through the prefixing of *mis-*, *out-*, or *un-* (as in *misstep*, *outtalk*, *unnatural*), or through the adding of *-less*, *-ly*, or *-ness* to an oxytone (as in *soulless*, *foully*,[2] *meanness*), the result is regularly a lengthened consonant with a fresh syllabic impulse in the middle, and the effect is that of a double consonant: *bùkkês*, *mìsstèp*, *sôllis*. A consonant is lengthened in a similar way when it performs the office both of vowel and of consonant: *blackberry* = *blæk-bɹɹi*, *botany* = *bǫtnni*, *electricity* = *lèktrìssti*, *victualler* = *vìtlləɹ*. An *l* preceded by an accented vowel and followed by a final voiced consonant is prolonged (*child*, *build* = *tʃailld*, *bìlld*, but *Alps*, *built* = *ælps*, *bìlt*); the shorter the preceding vowel, the longer the *l* (compare *hold* and *held*); if another syllable follows, the *l* is short (*childish*, *builder*, *held it* = *tʃaildiʃ*, *bìldəɹ*, *hèldit*). *n* is sometimes prolonged under the same conditions, but not so much as *l*; no other consonants appear to be affected. Aside from the cases above mentioned, all consonants may be regarded as short; a final consonant preceded by a short, accented vowel is not lengthened in America, as it is in England (*hit* = *hìt*, not *hìtt*).

13. VOWELS.—For vowels we must recognize four degrees of quantity: over-long, long, half-long, and short. These terms indicate, not absolute duration,[3] but the relative lengths of vowels uttered by the same speaker under the same conditions. In general it may be said that American long and short vowels correspond in quantity to the long and short vowels of German.[4] All English vowels fall naturally into two classes,[5]

---

[1] *Pen-knife* is often pronounced with a single *n*.

[2] *Wholly* usually has only one *l* in America; it does not rhyme with *solely*.

[3] The absolute quantity of vowels depends, of course, on the rapidity of speech, and that depends on the habits and mood of the speaker.

[4] In the drawling pronunciation that prevails in the rural districts of the United States, and particularly in the South, the duration of nearly all strongly accented vowels is indefinitely exaggerated.

[5] Commonly known as "long" and "short," or "naturally long" and „naturally short."

which we shall call, for lack of better names, "heavy" and "light." The heavy vowels are: *a*, *ä*, *äï*, *æ*, *ɑ*, *ɑi*, *ɑù*, *ê*, *ɛ*, *i*, *ïû*, *ô*, *ɔ*, *ɔi*, *û*. The light vowels are: *a*, *è*, *ə*, *ì*, *i*, *ĭ*, *ĭù*, *ò*, *ō*, *ǫ*, *ù*, *ü*. The sound *æ* is generally light in eastern New England, but, I think, regularly heavy in the rest of the country; *è*, *ì*, *ò*, *ù* are heavy when they take the place of *ê*, *î*, *ô*, *û* before *ɹ* or *ə* (see 8). Vowels may be accented, half-accented, or unaccented (see 11).

I. HEAVY VOWELS:—

i. If *accented* they are:

a. OVER-LONG when they stand before

(1) a pause: *pa*, *pie*, *how*, *day*, *see*, *dew*, *no*, *law*, *boy*, *do*.

(2) a voiced consonant[1] followed by a pause: *first*, *hand*, *hard*, *rise*, *loud*, *age*, *ease*, *tune*, *home*, *born*, *oil*, *gloom*.

b. LONG when they stand before

(1) a voiced consonant[1] followed by an unaccented syllable[2]: *burly*, *hand and foot*, *hardly*, *rising*, *louder*, *vary*, *fairy*, *easy*, *tunic*, *home again*, *born in Boston*, *oily*, *jury*.

(2) a voiceless consonant[3] followed by a pause: *fast*, *hu(r)t*, *cat*, *pa(r)t*, *nice*, *out*, *cape*, *reach*, *deuce*, *oak*, *ho(r)se*, *Hoyt*, *stoop*.

c. HALF-LONG when they stand before

(1) a voiceless consonant[3] followed by an unaccented syllable:[2] *faster*, *fi(r)stly*, *hatter*, *pa(r)ting*, *nicely*, *out of it*, *apron*, *reach it*, *nuisance*, *oak and maple*, *haughty*, *rejoicing*, *lucre*.

(2) a vowel:[3] *fare* = *fæəɹ*, *fire*, *ours*, *player* = *plêəɹ*, *air* = *èəɹ*, *fair* = *fɛəɹ*, *see it*, *dewy*, *poem*, *saw us*, *cloying*, *doing*.

---

[1] Or a consonant-group beginning with a voiced consonant.

[2] If the following syllable is *accented* (as in *ninetéen*, *óutside*, *sée ús*), the shortening of the preceding vowel is less marked. On the other hand, if two or more unaccented syllables follow (as in *gloomily*, *votary*, *theory*), the shortening is much more noticeable than it is when there is only one (as in *gloomy*, *voter*, *theist*).

[3] Or a consonant-group beginning with a voiceless consonant.

ii. If *half-accented*, they are generally about one degree shorter than they would be if they had the full accent:

a. Long: (1) *fórti*fy, *Móntag*ue; (2) deter*minátion*, *grát*itude.

b. Half-long: (1) *mátri*mony; (2) *initi*ate.

c. Short: (1) *cúlmina*ting; (2) *fálsifier*.

iii. If *unaccented*, they are short: *só* I *dó*, *dón't* say *thát*, *it máy* be *só*, *fóll*ow, *Zú*lu.

II. LIGHT VOWELS, when *unaccented* or *half-accented*, are short. When *accented*, they are regularly about one degree shorter than a heavy vowel would be under the same circumstances:

a. Long: (1) *pshaw* = *fǫ*, *pooh* = *pù*;[1] (2) *buzz*, *beg*, *bin*, *whole*, *hod*, *pull*.

b. Half-long: (1) *beggar*, *pull it*; (2) *hut*, *hit*, *hot*.

c. Short: (1) *hit us*, *hotter*; (2) *new* = *nïû*.

14. ANALYSIS OF HEAVY VOWELS.— All the diphthongs mentioned in the following paragraphs are accented on the first part. The two elements are never sharply separated; there is a continuous gradation from start to finish, although the change is considerably quicker in the middle than at the ends.

I. When *û*, *ô*, *î*, *ê* are short or half-long, they are simple sounds—*ú*, *ó*, *í*, *é*; but before *r* or *ə* they vary, as we have seen, between *ú*, *ó*, *í*, *é* and *ù*, *ò*, *ì*, *è*. When they are long or over-long, they have a more or less diphthongal effect,[2] and may be written *ùú*, *òó*, *ìí*, *èé*: the last element is an extremely close *ú*, *ó*, *í*, or *é*; the first ranges all the way between *ù*, *ò*, *ì*, *è* and ordinary *ú*, *ó*, *í*, *é*, being generally closer in long than in over-long syllables. The two parts seem to be of about equal length.

II. When the group *ïû* is really a triphthong (*ïùú*), the three sounds are of nearly the same duration. When it is a diphthong (*ïú*), there is no great difference in quantity between the *ï* and the *ú*.

---

[1] *Pshaw* and *pooh*, being interjections, are often shortened. *Pshaw* is frequently pronounced *fɔ*.

[2] I think the diphthongization is most marked along the Atlantic coast, north of Maryland.

III. The diphthongs *äï*, *αi*, *αù*, *ɔi* are seldom short. When they are half-long (as in *icicle*), the two parts are of nearly the same length; when they are long (as in *ice*), the first element is doubled, thus becoming about twice as long as the second; and when they are over-long (as in *eyes*), the two parts are nearly equal again, each being about twice as long as the corresponding element in the half-long diphthong.

IV. The somewhat rare vowel *a* seems to be always a simple sound. For *ä*, *α*, *ɛ* before *ɹ*, see 2, *ɹ* and "Vowels before *r*;" when *ä* and *α* are not followed by *ɹ* or *əɹ*, they frequently end in a scarcely audible *ə*: in eastern New England we often hear *fur* = *fäə*, *bird* = *bäəd*, *far* = *fαə*, *part* = *pαət*. We have seen how *æ* and *ɔ* are treated before *ɹ*; when there is no *ɹ* in the word, some speakers substitute *æə*, *ɔə* for long or over-long *æ*, *ɔ* (*path*, *man* = *pæəϑ*, *mæən*; *ought*, *law* = *ɔət*, *lɔə*),[1] but this pronunciation is seldom heard from highly educated persons.

E. SYLLABICATION.

15. I cannot improve on Miss Soames's treatment of this subject (*Introduction*, pages 73—74). Syllabic division is not at all distinct in English, except in words with double consonants (see 12) and in cases where a single consonant is preceded by an unaccented and followed by a stressed vowel (*enough* = *i-nαf*, *at all* = *ə-tɔl*). I think syllabic stress diminishes more rapidly in America than in England; at any rate, English final consonants in monosyllables are generally stronger than ours.

F. INTONATION.

16. The greatest difference between American English and that of the mother-country consists in the employment of speech-tones. I am not now prepared to treat this matter in detail. I may say, however, that Americans, though much

[1] Such forms as *ɔət*, *lɔə* seem to be particularly popular in Rhode Island and eastern Massachusetts.

addicted to the use of high and middle tones, are averse to the exceedingly high pitch (with abrupt transitions from falsetto to bass) that is so characteristic of Englishmen. Moreover, the favorite inflection in England is the rising-falling, which, constantly recurring, gives to the English accent now a deprecatory, now a peculiarly supercilious effect; in America, on the other hand, the commonest inflections are the falling and the falling-rising. The latter, when its repetition is not simply monotonous, often produces an impression of hesitancy or incompleteness.

Cambridge, Mass., U. S. A. C. H. Grandgent.

BERICHTE.

DAS RESULTAT EINES SCHULJAHRES ENGLISCHEN UNTERRICHTS NACH VIETOR UND DÖRRS LEHRPLAN I.[1]

Die lehrmittel der hier genannten autoren sind so bekannt, die prinzipien, welche ihre urheber aufstellten, so verbreitet; diese und andere neue methoden aller art sind so vielfach besprochen und abgehandelt worden, dass es hiesse ein zitat aus dem Terenz herausfordern, wollte man solche einzelheiten neuerdings aufzählen. So mancher fachmann jedoch wird befriedigende resultate vielleicht mit jenem inneren anteil zur kenntnis nehmen, mit dem man jeden zur guten sache hinzugefügten tropfen begrüsst; so mancher fachmann könnte, nach den fehlern der unten abgedruckten arbeiten urteilend, mit bemerkungen darüber und wohlgemeintem rate auf den verfolg des unterrichts günstig einwirken, und es würde jede äusserung dieser art dankbar entgegengenommen werden. Letztere worte sind an lehrkräfte gerichtet, welche lange praxis im englischen unterricht gehabt haben und in erster linie an die herren Vietor und Dörr selbst.

Einige worte über die verhältnisse, in welchen ich arbeite, mögen die hier bekannt gegebenen resultate in ein klares und objektives licht stellen.

Der eintritt in das auf grundlage neuerer sprachen errichtete achtklassige gymnasiale mädchenlyzeum zu Agram in Kroatien erfolgt nach abgelegter strenger aufnahmsprüfung. Das verbessern nach zwei ungenügenden jahres-abschluss-noten ist ebensowenig gestattet wie das wiederholen einer klasse. Von der fünften klasse an spaltet sich der unterricht in eine sog. trifurkation, i. e. es treten drei relativ-obligatorische gegenstände auf, und zwar 1. pädagogik, 2. lateinisch, 3. englisch (letzteres mit 5 wöchentlichen stunden).

Meine englische klasse im jahre 93/94 begann daher mit 15, zum grössten teil intelligenten schülerinnen im alter von 15—16 jahren. Ver-

---

[1] Hoffentlich kommen wir durch den abdruck dieser mitteilung nicht in den verdacht der reklame! Wir werden gern auch berichte über erfahrungen mit anderen lehrbüchern in die *N. Spr.* aufnehmen.

D. red.

setzung ihres vaters und krankheit verhinderte 2 davon den unterricht fortzusetzen, so dass ich mit 13 schülerinnen abschloss. Die vom 1. september bis 1. juli währende unterrichtszeit erlitt heuer ausser den vorgeschriebenen ferien und feiertagen eine zufällige vierzehntägige unterbrechung, so dass die gesamte unterrichtszeit acht monate und drei wochen umfasste, in welcher ich den ersten jahrgang des im übungsbuche enthaltenen planes I vollkommen und möglichst genau durchführte. Da mir keine bestimmte anzahl schriftlicher aufgaben vorgeschrieben ist, so übe ich mit den schülerinnen beständig und prüfe sie auf den im lehrsaale befindlichen tafeln; ich stelle nur hie und da, besonders zu ende des semesters, gleichsam als prüfstein dienende grössere aufgaben, die ich zu hause ausarbeiten lassen kann, da das englische hierzulande zu wenig verbreitet ist, als dass die schülerinnen irgend eine hilfe seitens der familie oder von freunden zu erwarten hätten. Bei so umfangreichen freien aufgaben kommen nicht nur im ersten jahre sondern auch später schreibe- und gedächtnisfehler vor wie: *troke* anstatt *struck* — *twing* anstatt *twig* etc. Ich habe jedoch gefunden, dass solche sich niemals wiederholten. Etymologie und syntax, letztere besonders, lassen stets viel zu wünschen übrig, werden aber auf diese weise kräftig geübt. Fehler wie: *he said on — proceeding the way — the h. were hired sweeping away* — sind unvermeidlich, denn die selbständige bewegung der vorstellungen im rahmen des fremden idioms beginnt mit solchen sprachverstössen.

Hier ist auch zu bemerken, dass wir heute an unserer anstalt noch gegen das übel ungenügender sprachlicher vorbildung zu kämpfen haben, denn diese schule besteht erst seit zwei jahren; somit darf man mangelnde oder überflüssige inversionen, fehlerhafte kontraktionen, ein unfreiwilliges paradoxon oder schlechte interpunktion nicht zu strenge beurteilen. Alle diese irrtümer werden bald getilgt, weil sie durch ein freies arbeiten viel mehr ans tageslicht treten als bei aufgaben, die durch mechanisches wühlen in diktionären und grammatiken zu stande gebracht werden. *Welches verfahren mehr auf das selbständige denken einwirkt, bleibe dahingestellt.* Um endlich zur sache zu kommen, gebe ich hier die von der direktion des lyzeums revidirten und mit deren stempel versehenen kopien zweier ausführungen wieder. Nach gehöriger mündlicher durcharbeitung des betreffenden lesestückes lautete die vom 21. mai bis 3. juni 94 gestellte hausaufgabe: »Gekürzte wiedergabe des märchens: *The Wild-Flowers' Ball, or Buzz the Bee,* bei möglichst freier behandlung des textes«.

Ausführung I.

It was on a lovely day, when all the wild-flowers began to long for a dance. Therefore they asked the Wild-Rose to give a dance. The Wild-Rose promised to give them a ball, and now the question arose, who was to take round the invitations. A beautiful white Butterfly named Flutterby was gladly accepted being the most suitable messenger. But he expressed the desire to invite also the friends, the Bees, which was granted to him,

under condition that they should leave their stings at home. Flutterby said he would be sure to tell them and off he started, and reached the hive, where he met his particular friend whose name was Buzz, all over yellow. Buzz couldn't speak with Flutterby until he had gone to the hive and put all the honey down before the Queen. So off he went to Flutterby and said: "How do you do? What's the news?" Flutterby relate then him, that he had to invite him and the other Bees to the ball, which the Wild-Rose gave. Buzz was very delighted on hearing of the ball, whereupon Flutterby adwised him to clean himself out in order to look nice. Then Flutterby went to the Queen-Bee to invite her, who kindly accepted the invitation. And after telling Flutterby some of Buzz's mischirous tricks she gave her consent to his appearing at the ball. Hereafter Flutterby proceeded to invite the rest of the party. The old Dandelion grew very angry, and fell out with the Flutterby, because he had said that he was a weed and has not (the) right to be invite to the ball. But hard work it was indeed for him not to fall out with some impertinent weeds.

Finally the day of the ball arrived. In the wood, where the ball was to be, everybody was up very early and busy. Hedgehogs and Field-mice were hired, to get everything ready for supper. In a large blackberry bush was a band practising their pieces.

At last all was in readiness, and the guests began to arrive. First lady patroness the Wild-Rose arrived to receive her guests; she looked very nice in a pretty white dress. Then Mrs. Buttercup with her daughters arrived. They were also pretty. Then came old Miss Primrose. The next were the Daisy family, who arrived.—Miss Daisy looked very pretty in a white dress fringed with pink.—Then came Miss Forget-me-not and her brother. She was the beauty of the ball. After her came Mr. Bluebell, Mr. Cowslip, Miss Harebell etc.—Now the band troke up their music and the ball has begun.—After the first dance was a loud humming heard, and in came the Queen-Bee with eleven other Bees and Buzz. Flutterby came with them and they all go up to the Wild Rose to say: "How do you do?" Some hours later the Wild Rose let her quests to a beautiful supper, where many coloured creams and dishes of all sorts were served. Greedy Mr. Dandelion relished eating so much, that the mixed up all kinds of things and finally grew so cross, that he had to be sent home.—Jolly Buzz happened to tumble into a sugar-basin and had to be pulled up all white and sticky.

At last the sun told them he should no stay up much longer, and so all the flowers went home.

Ausführung II.

Chapter I.

It was in summer, when all the Wild-Flowers longed for a dance. The Wild-Rose, hearing their sighs, said: "Now children listen to me: If you are very good I'll prepare a ball in that nice, shady wood close by."

Thereupon the flowers clapped their little hands, and cheered the Rose very nearly. Now the question arose, who was to take round the invitations, Mr. Snail, Mr. Beetle, Mr. Mole and old Daddy Long-legs were mentioned, but Mr. Butterfly, whose propername was Flutterby, was gladly accepted, being the most suitable messenger. He expressed the desire to invite also his friends, the Bees, which was granted to him under the condition, that they should leave their stings at home. So off he started, and reaching the hive, he found the Queen-Bee very busy watching the honey being packed away.

Just then a little, fat Bee, with the propername Buzz, came in, his legs all over yellow, and a lot of sweet stuff to make honey with, and put it all down before the Queen, who praised the Bee. Buzz was the particular friend of Flutterby, therefore he was glad to see his friend there. Buzz told Flutterby, he was so hot, and he might has the pleasure to wait a moment, while he would get a bit of parsley to fan himself with. And he said on: "What is the news?" Butterfly told him, that the Wild Rose will give a ball to-morrow, and some of the Bees were also asked. "Oh! what fun, dear friend," said Buzz, "but we can't all leave the hive."— "Oh! Buzz, I am sure you will be allowed to go. I'll ask for you, and the Queen will say yes."—Then the Queen came, and said to Buzz, he had to go to work, because the five minutes, which she had promised him, were already up. "Good bye, Buzz," said Flutterby, "But mind you are punctual; the ball is to begin at eleven in the morning. Buzz! Buzz! I forgot to say you must leave your sting at home." "All right," said Buzz and flew away.—Then Butterfly invited the Queen-Bee with her bees to the ball, and asked also to grant Buzz to come. "Oh, yes, yes," said the Queen, "Buzz is a good bee, though he does like tricks sometimes;" and she related him some of Buzz's mischirous tricks. At last she gave her consent to his apperance at the ball.—Flutterby proceeding the way, invited the rest of the party. Hard work it was indeed for him, not to fall out with some impertinent weeds.

Chapter II.—The Day of the Ball.

The next day the flowers opened their eyes very early, and they were very glad, when the sun said, he meant to be bright and warm all day. Under a oak-tree was the ball to be, and everybody there was early and busy. Four Hedgehogs were hired sweeping away all the twings, leaves and dirt. Then they were about twenty Field-mice, who were busy, getting the tables ready for supper, and in a blackberry bush the band was practising. There were: Mr. Blackbird, Mr. Thrush, Mr. Bullfinch, Mr. Starling, Mr. Linnet, Mr. Lark, and the conductor of the band was Mr. Rook.

Finally all was in readiness. The sun told them it was eleven o'clock, and time for the ball to begin. The field-mice, who bustled about, were to take off the ladies cloaks and put on the gentlemen's hats away.—First came the patroness of the ball, the Wild-Rose, in a pretty white dress,

with sash and shoes of pink. She paid the entry and sat down under a oak-tree waiting for her guests. Next Mrs. Buttercup and her daughters arrived. The Mother was in yellow satin, and her daughters in yellow muslin. The girls looked very frightened and grasped their fans tightly. "Oh! Miss Primrose do also expect to dance!? Once she had been pretty, but now she is old!" Next the Daisy family, and little Forget-me-not with her brother came. These Misses looked very fresh aud pretty: the first had a white dress and the other was in pale blue. Then many guests arrived: Mr. Bluebell, Mr. Cowslip, Miss Harebell and so on.

Now the band struck up, Mr. Cowslip goes off with Forget-me-not, and the ball has begun. After the first dance a loud humming is heard, and in comes the Queen-Bee with some of her bees and Buzz, who is very smart: he has washed himself and put a lot of grease on his head. The Queen-Bee sits down by the Rose, while the others go to dance.—Buzz should danced with Flutterby, but he said: "Two gentlemen must not dance together; go, and ask a lady." Then Buzz went to where Miss Primrose sat alone, and asked her for a dance. She was delighted to dance, but Buzz took her round and round so fast, she could'nt dance further, why Buzz put her down to rest.

Now the patroness asked to go for supper. There was a great cake covered with sugar-plums, many coloured creams, a big pot of jam, and many dishes of all sorts were served.

Buzz was very delighted to see such a lot of good stuff. He went off to the sugar-basin, but it was so slippery he tumbled right into it, and had to be pulled out. So Flutterby was obliged to rub him clean again, because Buzz was quite white and sticky. Mr. Dandelion was greedy and he loved to eat rich things. He had some chicken smeared over with marmelade, some lobster salade and gooseberry tarts, some jelly with a pat of butter in it, and a great slice of cake covered with butter and treacle mixed together, and that he ate till he felt quite ill.

Now the sun told the flowers should not stay up much longer, and so they begun to prepare themself for the return. When they were home they related their dear Mother Dew what a nice day it was, and she gave them, putting her arms round each, her good-night kiss.

*

Da nur für fehlerlose arbeiten die note 1 gegeben wird, so erhielten diese beiden und fünf andere, also

7	aufgaben	die	note	1/2
2	"	"	"	2
2	"	"	"	3
2	"	"	"	4

So verschieden diese beiden aufgaben unter einander sind, so verschieden sind sie alle, so verschieden sind sie vom original-texte des lesestückes, und dies bürgt für die selbständigkeit des englischen denkens, soweit dies in einem so kurzen zeitraume erzielt werden konnte. Wie es

sich hier zeigt. ist die orthographie nahezu auf einem überwundenen standpunkte; mit der aussprache steht es ebenso, somit wurde das endresultat seitens der direktion als ein vorzügliches bezeichnet. Dies verdanke ich in erster linie den vorzüglichen lehrmitteln, die darauf berechnet sind zu ersetzen, was die natur bei der erlernung der muttersprache leistet, nämlich den physischen und psychischen mechanismus zu schulen. Lehrer, welche gewöhnt sind fremdsprachlichen unterricht in klassen von 40—50 jüngeren schülern zu erteilen, werden vielleicht geneigt sein, das eben geschilderte resultat der geringen anzahl reiferer schüler zuzuschreiben. Hierauf könnte ich erwidern, dass die verhältnisse, in denen ich heute arbeite, dem gewöhnlichen, öffentlichen massenunterrichte gegenüber sehr günstig erscheinen mögen. Nimmt man jedoch an, dass Agram vor der gründung der genannten schule keine öffentliche mädchenlehranstalt besass, in der obligatorischer fremdsprachlicher unterricht erteilt wurde, und dass die ganze arbeitskraft der in privatkursen lernenden gereiften schülerinnen auf den in 6 wöchentlichen stunden erteilten unterricht konzentrirt war, wogegen sie jetzt auf elf bis zwölf verschiedene gegenstände verteilt ist, so fällt das resultat des letzten jahres für mich schwer ins gewicht, weil ich zwölf jahre in den früheren verhältnissen, also unter für den *einen* gegenstand günstigeren auspizien, gearbeitet habe.

Diesen vergleich ziehend, kann ich daher mit bezug auf die aneignung neuerer fremder sprachen sagen: *Keine übersetzungsmethode* gewährt *mehr formale bildung*, *kein regellernen* erzielt *mehr grammatische kenntnisse*, als die sog. neue methode; und *keine* von den *vielen neuerschienenen lehrmitteln*, die ich angewandt habe, hatten ein so *schnelles mündliches und schriftliches bewältigen des fremden idioms* zur folge *als diejenigen von Vietor und Dörr.*

Agram (28. 8. 94). N. WICKERHAUSER.

ENGLAND IM JAHRE 1894.

Das verflossene jahr hat England in seiner entwickelung bedeutsamere ereignisse gebracht als irgend einem andern kulturlande; anders als Deutschland, Frankreich, Italien und Russland, hat das freie England auf dem gebiete der selbstverwaltung einen grösseren schritt nach vorwärts gemacht als es selbst und viele länder in vielen jahrhunderten zusammen. Die *Local Government Act* von 1888 hatte durch die einrichtung der bereits jetzt bewährten *County Councils* viele und erhebliche übelstände in der grafschaftsverwaltung beseitigt; sie wurden von dem torykabinet des Marquis of Salisbury geschaffen; Gladstone that einen noch kühneren schritt vorwärts; nach ablehnung von *Home Rule* war die bahn frei geworden für die durchberatung der sog. *Parish Councils Bill.* Die ersten wahlen sind im dezember des verflossenen jahres vollzogen, an vielen stellen nach politischen gesichtspunkten; über ihre wirksamkeit lässt sich

noch kein urteil fällen. Die gesetzgebung wird gewiss sehr bald zu flicken bekommen; aber an eine rückwärtsrevidirung ist im lande der selbstverwaltung nicht zu denken; und wenn irgend eine massregel, so werden diese neuen parlamente *in nuce* dazu beitragen, tausende besonders unter den ländlichen arbeitern mit interesse am öffentlichen leben zu erfüllen und den einfluss des arbeitenden teiles des volkes zu verstärken.

Für die akte von 88 war die grafschaft die einheit, für die von 94 ist es die gemeinde: *There shall be a parish meeting for every rural parish, and there shall be a parish council for every rural parish which has a population of 300 or upwards.* Das ist das neue prinzip, dessen durchführung und administrative gestaltung hier ausser acht gelassen werden kann. Das *House of Lords* nahm die verschiedensten änderungen vor, liess sich aber durch den Duke of Devonshire zu einer gemässigten haltung bestimmen und beschränkte sich auf einige einschränkungen der vollmachten der *Parish Councils*, so dass das gesetz bereits ende februar 94 perfekt wurde.

Entschlossener waren die »herren« in ihrem widerstande gegen die mit knapper majorität im unterhause angenommene *Employers' Liability Bill* (haftpflichtgesetz). Ein amendement Lord Dudleys, welches dem arbeiter die freiheit des *contracting-out* mit seinem brotherrn lassen wollte, und welches thatsächlich das gesetz illusorisch gemacht haben würde, fand im oberhause annahme, so dass die regirung die vorlage zurückzog. — Noch weniger glimpflich wurde *A Bill to facilitate and make provision for the restoration of evicted tenants to their holdings in Ireland* im oberhause behandelt. Sie ward von den *Commons* angenommen, aber von den *Lords* mit überwältigender majorität in 2. lesung abgelehnt.

Je häufiger und in je wichtigeren fragen die lords *block the way*, desto stärker schwillt der strom an, der in der ganzen 2. kammer eine anomalie sieht. Labouchere mit seinen *stalwarts* ist für *ending*, aber der neue premier ist nur für *mending*. Das neue jahr wird wahrscheinlich auf antrag der regirung die annahme einer resolution im unterhause erleben, wonach eine revision der verfassung als wünschenswert bezeichnet wird. Dass viel dabei herauskommt, ist um so unwahrscheinlicher, als an einem längeren bestande der jetzigen majorität billig gezweifelt werden kann; eine auflösung unter der parole *ending* verspricht so lange keinen wahlerfolg, als die eigentlich demokratischen d. h. sozialdemokratischen wähler noch nicht selbständig organisirt sind; *mending!* — Ja, Rosebery hat selbst keine greifbaren und in der agitation verwendbaren vorschläge; und so bliebe noch *bending*; aber die herren lassen sich nicht beugen, so lange die öffentliche meinung sich so wenig oder so unklar ausspricht. Obgleich es daher die letzte mahnung Gladstones war, der goldenen kammer zu leibe zu gehen, werden wir wohl die mahnung im programm und in den wahlreden wiedervernehmen, vielleicht sie als *principal feature* begrüssen: aber erfolg verspricht dieser schlachtruf vor der hand nicht.

Gladstone ist also endgültig zurückgetreten, abgetreten von der schaubühne, wo er vielleicht grösseres geschaffen, als irgend ein englischer staatsmann vor ihm. Er ist während seines 4. ministeriums »in den sielen« politisch gestorben, wie Bismarck wollte aber nicht konnte. Gladstone ist nicht gestürzt worden; die schwindende sehkraft und zunehmende harthörigkeit zwangen den 85jährigen zum rücktritt; auch hat er eine wiederwahl zum parlamente abgelehnt. Nach einer wie es scheint glücklich überwundenen staaroperation hat er sich nach dem sonnigen süden begeben; das interesse am öffentlichen leben ist das alte; noch steht er über brennende fragen persönlich rede; noch erhebt er die mächtige stimme gegen greuel in Armenien; aber in die aktuelle politik greift er nicht mehr ein, auch nicht versteckt. Die wohlverdiente musse gehört den lieblingsstudien; eine neue ausgabe seiner Horaz-übersetzung ist im druck; und seine allererste liebe, die theologie, erfährt, dass er ihr durch alle stürme des lebens hindurch treu geblieben ist!

In seinem kabinet hat sich sonst wenig verändert. Die meisten männer desselben haben sich bewährt; Mundella, der handelsminister, wurde von der öffentlichen meinung zum rücktritt gezwungen, da er nicht alles vermieden hatte, was ihn dem verdacht des *panamiste* wenn auch noch so entfernt auszusetzen geeignet war. Sir William Harcourt, der nach Gladstones rücktritt leiter des unterhauses, aber nicht, wie Labouchere wollte, chef des kabinets wurde, hat sich als glänzender *debater* bewährt und ein recht schwieriges budget durchgedrückt. John Morley, Gladstones begabter adjutant im *Home Rule*-feldzug, scheint trotz seines lauteren charakters und gründlichen wissens an einfluss zu verlieren; sein starres festhalten an der manchesterdoktrin macht seine beliebtheit bei den allmählich zum bewusstsein der selbständigkeit erwachenden industriearbeitern unmöglich. Mr. Acland, der unterrichtsminister, geniesst bei freund und feind allgemeines vertrauen; er kann es ja auch nicht ändern, wenn die von beiden parteien um die wette poussirte volksschule der kirchenschule die konkurrenz immer mehr erschwert. (Erwähnt möge übrigens hier werden, dass ein *Committee on secondary education* fast schon 60 sitzungen abgehalten und eine masse material gesammelt hat; schwerlich dürfte aber das resultat im sinne derjenigen ausfallen, welche auch den mittelschulunterricht auf eine staatliche basis stellen wollen. Darüber nächstens einmal mehr!) — Der *rising man* der liberalen scheint Mr. Asquith zu sein, der minister des innern. Als *private member* trat er wenig im unterhause hervor; als minister ist er auch kein vielredner, aber er hat schnell beachtung gefunden, und seine reden im lande verraten grosses geschick, viel *common sense* und einen echt demokratischen radikalismus, der auch vor dem oberhause nicht halt macht.

Die nötigen hofnachrichten findet man in jedem noch so winzigen tageblättchen. *Our Gracious Queen* hat also einen nachfolger in der 4. generation bekommen, und ausserdem eine enkelin, die man »Alix«

nannte, mit dem grossrussen vermählt. Das *connubium* zwischen slaven und angelsachsen ist verstärkt; ob das *commercium* in Indien davon gut hat, muss die zukunft lehren.

Hamburg, Januar 1895. G. WENDT.

BESPRECHUNGEN.

FRANZ BEYER, *Der neue sprachunterricht.* Ergebnisse der lehrpraxis nebst erörterungen und leitsätzen. Cöthen, Otto Schulze. 1893. 43 ss. Preis 0,75 mk.

Ich brauche nicht erst zu sagen, dass vorliegendes schriftchen eine vortreffliche arbeit ist: das gilt von allem, was aus Franz Beyers feder kommt. Er teilt, nebenher gesagt, auch den besonderen charakter kerniger frische, der den B.schen schriften so eigen ist.

In der einleitung berichtet B. über die geschichte des imitativen unterrichts an einer anstalt, der städtischen handelsschule zu München. Ich gedenke aus diesem abschnitt zunächst der überaus warmen und dankbaren anerkennung, die B. den verdiensten des direktors seiner anstalt, Dr. Rohmeder, zollt. In der that kann man gar nicht hoch genug denken von dem weitreichenden blick und der frischen thatkraft dieses mannes, auf dessen persönliche initiative die erste einführung der imitativen methode an seiner schule überhaupt zurückzuführen ist, und dessen lebhaftes interesse zu der nachfolgenden intensiven entwicklung derselben ganz wesentlich mit beigetragen hat. Zur zeit, da wir in der neusprachlichen sektion der dessauer philologenversammlung (1885) mit erst einem vorläufigen zaghaften anlauf in der neuen richtung einsetzten, war direktor Rohmeder in München bereits entschlossen, dieselbe praktisch zu erproben: ostern 1886 wurde an seiner schule thatsächlich die erste versuchsklasse mit reformunterricht eingerichtet. Rückhaltlos anerkannte im juli 1888 der kgl. unterrichtskommissar die überlegenheit der so vorgebildeten schüler über die nach alter methode unterwiesenen, hierbei fast wörtlich übereinstimmend mit dem urteil, das s. z. vom königlichen aufsichtsbeamten über die reichenbacher versuchsklasse gefällt wurde (vgl. *Drei jahre erfahrungen* s. 9–42). Im september 1888 trat B. an der anstalt ein, vom oktober 1890 ab hatte er die franz. anfangsklasse, deren erste er dann auch weiter aufwärts geführt hat. Über die ausbildung dieser abteilung während der drei schuljahre 1890–92 legte er in einem beitrage zu einer jubelfestschrift der anstalt rechenschaft ab, und vorliegendes heftchen bildet hiervon einen sonderabdruck.

Mit trocknen worten stellt B. seite 11 die thatsache fest, dass in all diesen jahren die handelsschule München die einzige öffentliche schule des königreiches geblieben ist, wo die reform des neusprachlichen unterrichts uneingeschränkt zur durchführung gelangt ist — trotz der

unbestrittenen und unbestreitbaren erfolge, die an jener anstalt damit erzielt worden sind. Das bedarf ja auch keines kommentars.

Was mich sonst in den einleitenden abschnitten mit besonderer genugthuung erfüllt hat, das ist der nachdruck, mit dem B. betont, wie »der neue sprachunterricht« zwar auf einer bestimmten allgemeinen grundlage aufbaut, gleichzeitig aber eine weitere ausbildung in verschiedener richtung nicht nur zulässt, sondern sogar erheischt. Ich stimme ihm aus vollster überzeugung bei. Diese elastische entwickelungsfähigkeit der imitativen methode nach den verschiedensten seiten hin beweist zugleich, dass sie auf überaus fruchtbaren grundgedanken beruht und wohl befähigt ist, nach und nach das ganze gebiet des fremdsprachunterrichts zu erobern. Durch ihre variabilität unterscheidet sich die imitative methode auch schroff von jenen zahlreichen methoden, die von zeit zu zeit, mit dem namen ihrer urheber versehen, in die welt gingen und den anspruch erhoben, die wahren prinzipien des sprachunterrichts ein für allemal fixirt zu enthalten.

Und nun noch ein wort zu dem namen »imitative methode«.

B. hat denselben nicht adoptirt, obwohl er selbst immer und immer wieder (s. II, 26, 40, 41) hervorhebt, »dass bei dem neuen verfahren der lernvorgang vorzugsweise auf reiner nachahmung beruht«, dass man eine lebende sprache »*nicht konstruirt, sondern nachahmt*«, wie er unter sperrung der worte s. 41 ausruft. Ja, warum dann nicht die methode nach diesem ihrem hervorstechendsten charakterzuge benennen? »Weil sie bei weitem nicht allein auf nachahmung beruht« (vorwort s. II). Wirklich nicht? Ich meinerseits finde, das alle lernmittel des neuen sprachunterrichts direkt oder indirekt auf nachahmung der fremden sprache abzielen. Aber wenn auch wirklich *Der n. spr.* neben dem hauptprinzip der nachahmung noch verschiedene heterogene elemente enthält, warum soll der name nicht gut sein, der doch die hauptsache schlagend bezeichnet?

Oder meint B., meint vielleicht eine anzahl reformer ausser ihm, dass »nachahmung« in den ohren der älteren lehrergeneration und der massgebenden kreise keinen so feinen klang habe wie »reflexion«? dass die geistige befähigung zur »imitation« nicht in gleichem ansehn stände wie diejenige zur »konstruktion«, das gedächtnis nicht in gleichem ansehn wie das denkvermögen? Möglich. Dann aber erwächst uns eben die gebieterische pflicht, solche irrige ansichten zu bekämpfen und dafür den richtigeren grundsatz in der pädagogik zur geltung zu bringen, dass *die kräfte des geistes keinen absoluten, sondern nur einen relativen wert haben,* insofern als im einzelnen falle immer diejenige am höchsten zu schätzen ist, welche gerade zur lösung der besonderen vorliegenden aufgabe sich am wirksamsten und erfolgreichsten erweist.

Jedenfalls bin ich gegen B. der meinung, dass wir nicht lange mehr mit den ausdrücken »neue methode«, »neuer sprachunterricht« auskommen können. Und will man durchaus nicht »imitativ« sagen, so suche man

eben etwas anderes. Meinetwegen nenne man die methode die »hessische«, weil sie nirgends in deutschen landen so gepflegt wird wie in Hessen,[1] wo die provinzialbehörde selbst sich ihrer förderung und verbreitung mit eifer annimmt. Die sachkundigen würden den internationalen charakter der methode darum doch nicht vergessen. Oder man stelle der »grammatischen« methode ihre nachfolgerin als die »dialogische« gegenüber. Das wäre so anschaulich und malerisch: dort lehrer und lernende jeder mit auge und nase in der allgewaltigen grammatik, wobei bald die eine bald die andere der beiden parteien auf längere zeit das wort hat, hier lehrer und lernende im lebendigen, schlag auf schlag auf einander folgenden austausch von frage und antwort begriffen, aug' in aug' schauend und wechselseitig in den mienen lesend. Wie man sich aber auch entscheide, nur mache man endlich anstalt, dem kräftig heranwachsenden kinde endlich einen festen, allgemeingiltigen namen zu geben. Schlimmstenfalls setze man die taufe auf die tagesordnung der reformersektion des nächsten neuphilologentages und lasse einfach abstimmung entscheiden.

Seite 15—42 seiner schrift widmet B. den »methodischen einzelerscheinungen des verfahrens«, nämlich 1. lautschulung, 2. lautschrift, 3. lesen, 4. übersetzen, 5. sprechübungen (sog. konversation) — unterrichtssprache, 6. rechtschreibung und schriftliche arbeiten, 7. vokabeln, 8. grammatik, 9. anschauungsunterricht (sachkunde), 10. singen, 11. übersetzung aus dem deutschen.

Die ränder meines rez.-exemplars sind bedeckt mit zeichen meist sehr lebhafter zustimmung. Nur zu s. 24 und 36 finden sich fragezeichen. Einmal nämlich bin ich gegen B. der meinung, dass es in einem falle wie Beyer-Passy, *Elb.* s. 14 (*vwala le 'sɛ:ʒ ki s-a'prɔʃ dy pa'nje*) für das erlernen der fremden sprache erspriesslicher ist, man lässt übersetzen: »sieh da die affen, welche sich dem korbe (eig. des korbes) nähern« als mit »genauer muttersprachlicher entsprechung« (s. 24): »da kommen die affen an den korb heran«. Ich rede natürlich von der unterstufe. Auf der oberstufe kann der lehrer des deutschen in seiner stunde übersetzung aus den fremden sprachen gewiss gut zum besten der muttersprache verwerten. Und zweitens kann ich mich nicht in dem masse wie B. für solche »sachkundliche oder anschauungsstoffe wie etwa *l'école, la classe, les parties du corps, les cinq sens* u. s. w.« (s. 36) erwärmen. Ich halte diese stoffe nicht für sonderlich interessant, und gleichzeitig erscheinen sie mir vom mnemotechnischen gesichtspunkte aus ungeeignet. Es ist viel schwerer, nebeneinander gestellte gleichartige begriffe fest dem gedächtnisse einzuprägen als ungleichartige: den vokabelschatz eines satzes wie *i j-a de 'pa:krɛt e 'margrit 'blɑ̃ʃ, de butɔ̃'dɔ:r e de 'kuku 'ʒo:n, de 'primrɛr 'ʒo:n, 'ro:z e 'blɑ̃:ʃ* prägt sich gewiss erheblich schlechter ein als ein solcher wie: »*'kɔm i fe 'frwa ('frwa) s-ma'tɛ̃*« *di 'pɔl;* »*i 'ʒɛl a 'di: də'gre. nuz-alɔ̃ purwar 'patine*« — »*'tɑ̃: mjö*« *repɔ̃ ɑ̃dre* (Beyer-

[1] Wir bitten sehr: Hessen-*Nassau*! *D. red.*

Passy, *Elb.* s. 6 u. 7). Das liebste sind mir unterhaltende stoffe aller art (vgl. z. b. die Beyer-Passys *Elementarbuch* und die ganz ausgezeichnet erfundenen anfangstexte von Hausknechts *Engl. lehrbuch*), aus denen ich dann *nachträglich* gruppen bedeutungsverwandter wörter (häusliche einrichtung, häusliches leben, bäume und pflanzen, kleidung, körperteile, verkehrseinrichtungen u. a.) zusammenstelle, bisweilen eine besonders auffällige lücke mit einem bisher noch nicht vorgekommenen worte ausfüllend, das sich dann, weil es von dem umgebenden wohlbekannten wortmaterial stark absticht, um so rascher und sicherer einprägt.

Ich schliesse mit der für alle freunde der imitativen methode gewiss hochwillkommenen notiz, dass B. in der vorliegenden arbeit das demnächstige erscheinen einer grösseren schrift: *Beiträge zum neuen sprachunterricht* (Otto Schulze, Cöthen) ankündigt, in welcher er die einschlägigen wissenschaftlichen und methodischen fragen — namentlich die lautlicher natur — einer ausführlichen *fachlichen* erörterung unterziehen wird, während die hier besprochene resümirende skizze auf die allgemeine orientirung auch weiter nichtfachlicher kreise ausgeht.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.

EMIL HAUSKNECHT, 1) *The English Student.* Lehrbuch zur einführung in die englische sprache und landeskunde. Berlin 1894, Wiegandt und Grieben. 266 ss. M. 2.50 2) *The English Reader.* Ergänzungsband zu *The English Student.* Ebenda. 149 ss. M 1.50. 3) *Beiwort* zu *The English Student* und *The English Reader.* Ebenda. 23 s. M. 0.40.

Die beiden vorstehend bezeichneten lehrmittel gehören zu dem besten, was die reiche reformlitteratur zumal der letzten jahre hervorgebracht hat.

Zwei eigenschaften sind es, welche dieselben besonders auszeichnen: eine ganz vorzügliche auswahl der texte und eine nicht minder vorzügliche didaktisch-technische ausbeutung dieser für den zweck der sprachaneignung.

Die erste stufe des *E. St.* enthält 15 lose aneinander gereihte szenen aus dem leben zweier *Charterhouse School boys.* Dieselben sind so keck, frisch und anschaulich entworfen, dass auch der erwachsene sie mit vergnügen immer wieder liest und dass es eine freude sein muss, auf solcher grundlage zu unterrichten. In ihrem verfasser -- wohl dem auf dem titelblatt des beiwortes erwähnten A. Twentyman, B. A. Oxon — steckt ein gut stück von einem dichter, und er hätte wohl verdient auch auf dem titelblatt des hauptbandes genannt zu werden. Das englisch dieser stücke ist von erquickender natürlichkeit.

Die 20 nummern (*Compositions*) der zweiten stufe bilden eine ähnliche sammlung lose herausgegriffener szenen aus dem leben des englischen volkes und reichen von den alten britten bis zum 50jährigen regirungsjubiläum der königin Viktoria. Sie sind in anregendem stil abgefasst,

der doch gleichzeitig dem einstweilen noch etwas unbehülflichen auffassungsvermögen von anfängern zu entsprechen scheint.

Die dritte stufe, der *English Reader*, stellt eine art kompendium modernen wissens dar, ist aber nicht in pedantischem geiste sondern als unterhaltungsbuch geschrieben. Ihre einzelnen abschnitte führen den erwachenden geist des schülers durch die herrlichsten landschaften Englands und der Vereinigten Staaten, machen ihn mit deren lebendiger und toter natur vertraut, und berichten ihm über einige jener genialen männer, die entweder das naturleben unseres erdballes erforschend, die grenzen unseres wissens über frühere beschränkung weit hinausgerückt haben, oder als erfinder durch nutzbarmachung der naturkräfte zu wohlthätern der menschheit geworden sind.

Der verfasser der vorliegenden hülfsmittel ist offenbar ein mann, der ein volles verständnis besitzt für das, was moderne kultur heisst, und es ist ihm gelungen, sein bescheidenes schulbuch zu einem echten spiegelbild derselben zu gestalten. Um den erziehlichen wert desselben voll zu erfassen, vergleiche man nach tiefe und ausdehnung denjenigen bildungsstoff, welchen die besten unserer altsprachlichen kollegen ihren schülern mitzuteilen vermögen. *Begeisterung zu erwecken in dem gemüte der schüler — begeisterung für das hohe, edle, schöne, für das ideale — ist die hauptaufgabe des erziehenden unterrichts* sagt verf. s. 7 des *Beiworts*, und seine lehrbücher stehen ganz offenbar von anfang bis zu ende unter der einwirkung dieses gesichtspunktes.

Ich wende mich zur didaktisch-technischen ausbeutung der vorstehend gewürdigten texte.

Auch in diesem punkte hat verf. vortreffliches geleistet.

Als eine ganz besonders verdienstliche leistung sehe ich seine *Narratives* an. Es sind dies sehr geschickt abgefasste umarbeitungen des in den eigentlichen texten vorher dargebotenen sach- und sprachstoffes. Dieselben werden der klasse vom lehrer vorgetragen und sollen die schüler daran gewöhnen, dass sie vokabeln, die sie zum ersten male in einer besonderen situation und einer besonderen wortverbindung sich eingeprägt haben, nun auch rasch und leicht in andersartiger situation und verbindung erfassen lernen. Erst so gelangen sie allmählich in sichern, jederzeit verfügbaren besitz derselben. Die zweite stufe entwickelt diese vorzügliche übung weiter in der art, dass sie in den *Conversations* den wortschatz des vorhergehenden textabschnittes vielfach auf ganz neue vorstellungsgruppe anwendet. Ich freue mich, dass verf diesem methodischen mittel, welches ich aus eigener erfahrung schon in *Ein jahr erfahrungen* s. 38 (vgl. anhang 1. no. 24) nachdrücklich empfahl, in seinem unterrichtswerke eine so bedeutsame stellung zugewiesen hat.

Noch ein zweites didaktisches mittel, für das ich gleichfalls a. a. o. (s. 20—21) eingetreten bin, finde ich hier umfänglich verwendet, ich meine ein vokabelheft, in dem der durchgeübte wortschatz auf die verschiedenen

grammatischen kategorien verteilt ist. Der schüler lebt sich bei regelmässiger benutzung eines solchen glossars spielend in eine ganze menge grammatischer anschauungen und thatsachen ein.

Die jedem kapitel der ersten stufe beigegebenen *Grammar Lessons* beschränken sich verständigerweise und in übereinstimmung mit den neueren anschauungen in diesem punkte auf nachträgliche zusammenstellung solcher grammatischer erscheinungen, welche sich die schüler in den voraufgehenden texten bereits praktisch angeeignet haben.

Gleichfalls einem jeden kapitel der elementarstufe ist ein *Exercise* angeschlossen, welches allerhand grammatische übungen mit ausnahme von übersetzungen, enthält. Diese entschlossene abweisung des lehrmittel, der übersetzung (aus der muttersprache) für die ganze unterstufe verdient warme anerkennung. Gleichzeitig will ich aber doch dem zweifel ausdruck geben, ob nicht die an dieser stelle sich regelmässig wiederholenden aufforderungen »stelle zusammen und lerne sämtliche stellen, an denen . . . . . .«, »wiederhole vollständig die stellen, an denen . . . . .«, »ordne nach obiger übersicht alle bisher dagewesenen adverbien und die mit adverbien und verben gebildeten verbalausdrücke« u. ä. m. den selbstthätigkeitstrieb und das interesse der schüler in dieser beziehung überschätzen.

Mit stufe II ist eine systematische grammatik verbunden, die sich in angemessenen schranken hält und lediglich auf den sprachstoff der texte aufbaut. Darauf folgen »übungsstücke« zum übersetzen.

Die ausstattung der beiden schulbücher ist vorzüglich.

Das kleine »beiwort« orientirt gut.

Ich habe mich gefreut, die vorliegenden bücher als eine hervorragende leistung anerkennen zu können. Ich halte auch nicht zurück mit bedenken.

Sie gehen alle zurück auf folgenden umstand: das buch ist wohl mitten aus den didaktischen ideen unserer zeit hervorgegangen, aber sichtlich nicht herausgewachsen aus längerer schulpraxis.

So erklärt es sich, dass man ganz im unklaren bleibt, für welche schulart dasselbe bestimmt ist; es fehlt gänzlich die abmessung des lernstoffes nach semestern und schuljahren. Allerdings ist der stoff so reichlich bemessen und die durcharbeitung desselben eine so vielseitige und gründliche, dass m. e. thatsächlich die benutzung desselben an einem realgymnasium mit seinen magern drei wöchentlichen stunden ausgeschlossen scheint.

Aber ich frage mich auch, ob nicht verf. in seinen büchern des edeln bildungsstoffes gar zu viel angehäuft und unterbrechungslos zusammengedrängt hat. Sollte der knabe nicht mit der zeit ermüden, wenn man ihm monat um monat immer nur wissenswertes darbietet? Bedarf es nicht zur abwechslung ebenso oft auch lustiger jungengeschichten? Den lehrer wünsche ich wohl vollgepropft von realien, den schüler aber möchte ich nicht damit überfüllen.

Und weiterhin scheint es mir nicht ausgeschlossen, dass verf. die gründliche verarbeitung der texte doch ins übermass getrieben hat. Mit *Narrative, Grammar Lessone, Exercise (Dictation)* zu jedem einzelnen stück der ersten, mit der *Conversation*, den übungsstücken und *Questions* in jedem kapitel der zweiten stufe dürfte man oft gar zu lange an ein und demselben gedanken- und sprachstoff festgehalten werden.

Unter solchen umständen, meine ich, ist das neue lehrbuch in erster linie zur benutzung durch solche ältere lehrer zu empfehlen, welche das zeug dazu haben, den vom lehrbuch gebotenen lehrstoff und lehrweg ihren eigenen klar erkannten unterrichtszielen anzupassen. Ihre erfahrungen werden dann den verf. befähigen, seine bücher allmählich in der art praktisch auszuarbeiten, dass auch der unerfahrene und unselbstständige lehrer damit gern und erfolgreich unterrichten kann.

Zum schluss noch eine kleinigkeit. Verf. hat in reicher fülle nicht nur vokale, sondern auch konsonanten mit dem zeichen der länge versehen. Das wurde bisher nicht für nötig gehalten, und ich sehe keinen grund ein, weshalb man zu einer anderen gepflogenheit übergehen sollte. Ich habe aber auch kein rechtes prinzip erkennen können, nach dem verf. mit der anwendung des längezeichens für konsonanten vorgeht; tonlose erhalten dasselbe nie, tönende sowohl nach kurzem als langem vokal, auch nach unbetonter kürze (*hâ*ᵘ*z*ⁱ*z*), von den nasalen niemals das *ŋ* u. a. m. (vgl. Vietor *El.*[3] s. 199, Sweet *Elb.*[2] s. 10—11.)

Rendsburg. H. KLINGHARDT.

WILLIAM HANBY CRUMP, *English as it is spoken.* 10th Edition. Berlin 1893. F. Duemmler, publisher. Geb. m. 1,20. 120 s. Kl. 8°.

Dies praktische büchlein erschien zuerst vor mehr als 20 jahren und hat seitdem vielen, die sich für einen aufenthalt in England vorbereiteten, oder auch als — natürlich sehr bescheidener — ersatz für einen solchen, sich recht nützlich erwiesen. Es ist bekannt genug, daher genügt ein empfehlender hinweis auf die neue auflage. Systematische anordnung und vollständigkeit sind nicht angestrebt; auch ist nicht alles so modern, wie man wünschen möchte (vgl. den 4. dialog: *The Letter* u. a.). Eine merkwürdige folge der übersetzungswut ist, dass der vf. ganz gegen seinen plan sich *at the request of several teachers* entschlossen hat, auch eine übersetzung ins deutsche zu veröffentlichen, die zu 60 reichspfennigen zu haben ist. Er meint, sie könne *serve as a medium for the retranslation into English.* Wer also nicht so viel englisch und nicht so viel deutsch kann, um dergleichen selbst zu besorgen, falls er es für nötig hält, dem wird hier billig aus der not geholfen. Druck und ausstattung sind recht mässig. F. D.

Strien, *Schulgrammatik der franz. sprache.* 1. abteilung: *Laut- und formenlehre.* Ausgabe B: Für gymnasien u. realgymnasien. Halle a. S. Verlag von Eugen Strien. 1894. Preis 75 pfg. brosch.

Das büchlein bringt auf 4 bogen das wichtigste aus der laut- und formenlehre und auf weiteren 10 seiten einen anhang: *Zur wortbildung* (im anschluss an die zeitwörter). Es bietet im wesentlichen den grammatischen lernstoff für die ersten zwei jahre des französischen unterrichts in weiser beschränkung auf das notwendige und in kurzer klarer fassung, die überall den erfahrenen schulmann erkennen lassen. Auch äusserlich macht es einen sehr guten eindruck. Es ist auf gutem papier sehr sauber und korrekt gedruckt. Nur ein (allerdings gerade recht unangenehmer) druckfehler ist dem referenten aufgefallen: s. 51 *craindre*, stamm *craing* statt *craign*. Die paradigmata der verben *avoir, être, parler, finir, rompre*, des passivs, des reflexiven verbs sind in ihrer übersichtlichkeit geradezu mustergültig.

Gegenüber diesen vorzügen fallen einige kleine mängel, die bei einer neuen auflage leicht zu beseitigen sein dürften, kaum ins gewicht. S. 11, 25: Nach der endung sind männlich die substantive, die *auf eine* VOLLE *silbe* ausgehen. Besser: auf einen konsonanten oder einen lauten vokal. Zu den männl. endungen *age* und *ège* (s. 12) sind *asme* und *isme* hinzuzufügen. — Die regel s. 12: *Weiblich* sind die substantive, welche auf eine *stumme* silbe ausgehen, ist zu allgemein gefasst und in dieser allgemeinheit nicht richtig. Es dürfte richtiger und *praktischer* sein, statt dessen zu sagen: Weiblich sind die subst., die auf stummes *e* (oder *es*) mit vorhergehendem doppelkonsonanten ausgehen, sowie die subst. auf *ance, ence, ée, ie, ue, ade, ude, ure.* Unter die ausnahmen der abstrakta auf *té, tié, eur* (s. 12 unten) sind irrtümlich auch die konkreta *le pâté* die pastete, *le traité* der vertrag geraten. — Zu s. 21 no. 45 schlage ich folgende fassung vor: Man schreibt *mil* in jahreszahlen von 1000—1999. »Im jahre« heisst bei jahreszahlen unter 100 *l'an*, bei solchen über 100 gewöhnlich *en*. Nach dem datum folgt die jahreszahl ohne *en* (ganz wie im deutschen). *En mil* (daneben *en mille, l'an mil, l'an mille*); *en mil huit cent quatre-vingt-quatorze; le 18 janvier mil huit cent soixante et onze* Von *wegfall* des *en* könnte man nur reden, wenn es vorher dagestanden hätte. Die zahl 71 *muss* heissen *soixante* ET *onze* (s. Plattner, *Frz. schulgr.* § 161). — S. 44 no. 82 heisst es (nb. ganz richtig): Nach den stammauslauten *d, t* und *c* fällt die endung *t* in d. 3. p. sing. d. präs. ab. In dem ersten absatz dieser nummer werden aber nur die verben, deren stämme auf *d* oder *p* ausgehen, zur regelmässigen dritten konjugation gerechnet, wie mir scheint, mit unrecht; denn *battre* und *vaincre* sind auch ganz regelmässige verben, die nur einige geringfügige *orthographische* abweichungen aufweisen, wegen deren sie ebensowenig zu den unregelmässigen verben zu rechnen sind, wie z. b. *jeter* oder *haïr*. — S. 50 no. 90 ist *suivre* unter die gruppe *p. déf.* auf *is, part. passé* auf *u*, s. 53 *rire* unter die gruppe *p. p.* auf *s* gezählt! — Bei mehreren unregelm. verben kehrt der ausdruck:

»der stammvokal wird *verstärkt*« wieder, so s. 48 no. 88 bei *venir*, s. 53 bei *prendre*, s. 56 bei *recevoir* u. *savoir*, s. 57 bei *pouvoir* u. *mouvoir*. Dieser ausdruck ist lautphysiologisch unhaltbar und wird auch in einer elementargrammatik besser durch einen anderen ersetzt, der die erscheinung treffender bezeichnet. Das einfachste wäre wohl zu sagen: der stammvokal wird *verwandelt*. — Auch die bemerkung auf s. 57 zu den verben no. 46 und 47 (*valoir* u. *falloir*): »*l löst* sich vor folgenden konsonanten in *u auf*, das sich mit dem vorhergehenden *a* zu einem laute verbindet« ist zu beanstanden. Auch hier ist es richtiger, einfach von lautwandel und wegfall der endkonsonanten des stammes zu sprechen, wenn man nicht, was allerdings in einer elementargrammatik seine bedenken hat, sagen will: Unter dem einfluss des mit stark vokalischem (*u*-)klange gesprochenen und schliesslich ganz vokalisirten *l* ist der stammvokal *a* in den laut des geschlossenen *o übergegangen*. — Bei den verben no. 15 (*mourir*), no. 32 (*boire*), no. 45 (*vouloir*) ist der lautwandel in den stammbetonten formen des präsens nicht erwähnt; doch zeigen diese verben genau dieselbe erscheinung wie die vorgenannten: lautwandel mit stammverkürzung. — S. 61 zeile 6 ist *rite* als adjektiv bezeichnet. Es ist jetzt nur noch adverb.

Diese geringfügigen ausstellungen beeinträchtigen den wert des trefflichen buches nicht. Es sei vielmehr den kollegen aufs wärmste empfohlen.

Gera. O. SCHMAGER.

DR. FRITZ MEISSNER, *Der einfluss deutschen geistes auf die französische litteratur des 19. jahrhunderts bis 1870.* Leipzig 1893. Rengersche buchhandlung. Preis m. 5.00.

Das thema ist nicht scharf genug gefasst; als deutschen geist, der die französische litteratur im gegenwärtigen jahrhundert beeinflusst hat, betrachtet der verfasser nur denjenigen, welcher im deutschen schrifttum zur erscheinung gekommen ist; als ob nicht auch die deutsche musik und malerei auf die frz. litteratur eingewirkt hätte! Indessen ist das vielleicht mehr ein fehler des titels als der arbeit selbst. Aber auch dieser kann ich kein loblied singen. Hätte M. sich doch, was sammlung, sichtung und ordnung des stoffes anlangt, nur an seinen vorgänger Süpfle angelehnt; seltsamer weise kennt er dessen tüchtiges werk gar nicht. Da wundert es mich freilich nicht, dass sich lücken genug vorfinden; das buch der Lady Blennerhasset über frau von Staël finde ich nicht erwähnt und nicht berücksichtigt, auch nach J.-J. Weiss suche ich vergebens; seine aufsätze über deutsche dichter (Goethe, Herder, Heine, Freytag) sind in den fünfziger jahren erschienen und 1892 gesammelt in buchform bei Colin in Paris herausgegeben; kein geringerer als F. Sarcey hat das vorwort dazu geschrieben. R. Wagner ist zwar besonders *nach* 1870 zur anerkennung in Frankreich gelangt; indessen muss man die anfänge zu einer

propaganda für ihn *vor* dem grossen kriege aufsuchen. Auch diesen grossen namen nennt M. nicht. Mit dem einwande, dass R. Wagner nicht litterarisch, sondern nur musikalisch in frage komme, wird niemand glück haben; im musikdrama ist die dichtung nicht unwesentlich. Mit dem namen R. Wagner wird auch das vorwort Meissners widerlegt, als seien alle beziehungen zwischen deutschen und französischen geisteswerken nach 1870 aufgehoben.

Mit dem kriegsjahr hat der verfasser seine arbeit abgebrochen; sie teilt sich ein in 3 abschnitte: vom anfange des 19. jahrhunderts bis zum auftreten der romantiker, die romantik von 1815—1831, die neueste zeit von der begründung der *Revue des deux mondes* bis 1870. Äusserlich wie diese scheidung ist auch die verknüpfung der einzelnen schriftsteller, welche sich um deutsche litteratur (deutschen geist kann man, wie bereits bemerkt, nicht sagen) bemüht haben. Von einer unterordnung des stoffes unter litterarische gesichtspunkte, von einer verknüpfung desselben mit der ganzen kultur der betreffenden jahrzehnte, von einer wirklichen geschichtlichen verarbeitung ist nirgends die rede; es bleibt bei einer anhäufung von auszügen aus schriften und besonders aus der genannten zeitschrift. So wichtig diese sein mag, so gern ich ihre mitarbeiter als die vornehmsten vertreter der neuesten französischen litteratur ansehe, keinesfalls ist mit auszügen aus ihr deutscher einfluss auf Frankreichs schriftsteller genügend nachgewiesen. Nehmen wir ein beispiel. Um Heine, den vielumstrittenen, in seiner stellung zu französischer litteratur kennen zu lernen, sollen wir uns mit der *Revue des deux mondes* bescheiden?! Meissners arbeit kann als beitrag verwendet werden; aber wer sie benutzt, prüfe nach und suche nach ergänzung.

Meseritz. HENGESBACH.

KARL KÜHN, *Franz. lesebuch.* Mittelstufe. Mit 8 illustr., 1 plan und 1 ansicht v. Paris. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 1894. — X und 314 seiten, preis geb. 2,80 mk.

Kühn ist das wagnis, heute noch ein neues lesebuch auf den büchermarkt zu werfen, selbst wenn, wie hier der fall, dasselbe die fortsetzung eines vor 7 jahren veröffentlichten lehrbuches ist. Und trotzdem ist es dem verf. geglückt, und zwar ***in hervorragendem masse geglückt, ein völlig neuartiges und selbständiges lesebuch zusammenzustellen***, weil sein werk offenbar ***die reife frucht mehrjähriger, zielbewusster und unverdrossener arbeit ist.***

Hauptzweck dieses lesebuches für die mittelstufe ist selbstverständlich ergänzung des geschichts- und geographieunterrichts durch möglichst erschöpfende und anziehende behandlung von Frankreich und den franzosen. Innerhalb des abschnitts *Histoire*, der Frankreichs vergangenheit darstellt, fällt das völlige zurücktreten der kriegs- und schlachtengeschichte zu

gunsten der kulturgeschichte und der lebensbilder hervorragender männer aller stände auf: Palissy, Rouvet — wer kennt ihn bei uns? — schreiten neben Heinrich IV. einher, beim zeitalter Ludwigs XIV. Colbert, Louvois, Vauban neben Riquet, Papin und den schriftstellern. Es ist in der that keineswegs unnötig, dass endlich in der schule der *dauernde wert friedlicher arbeit* stärker betont werde, und dass der künftige deutsche reichsbürger mit der anschauung heranwachse, es sei z. b. die einführung der strassenbeleuchtung (s. 37—38) oder diejenige der kartoffel als nahrungsmittel (s. 52 ff.) für die menschheit mindestens ebenso wichtig, als der soundsovielte römerzug, oder die und die schlacht aus dem und dem fürstenkrieg des mittelalters.

In dieser beziehung hat Kühn mit dem herkommen mutig gebrochen. Wenn auch die jugendlichen leser seiner geschichtlichen stücke nicht erfahren, wann der oder jener Ludwig regirt hat, so bekommen sie dafür eine anschauliche darstellung des allmählichen versumpfens des *ancien régime*, der leiden und der not der bauern von dazumal; sie sehen, wie der hunde- und pferdejunge Hoche es zum feldherrn brachte, wie es zur konventszeit in der Vendée aussah etc. Der verlauf der napoleonischen tragödie wird durch proklamationen aus den jahren 1796—1815 zur lebendigen anschauung gebracht. Bezeichnend für Kühns ansicht von dem, was aus Frankreichs vergangenheit wissenswert ist, sind die zwei letzten lesestücke dieser anregenden abteilung: sie haben die schicksale der grossen erfinder Girard und Jacquard zum gegenstand, deren namen der mehrzahl unter den deutschen — schülern wahrscheinlich unbekannt ist.

Der zweite abschnitt: *La France contemporaine* (84—213) ist nicht minder mannigfaltig. Zuerst allgemeine bilder aus Frankreichs bodengestaltung und bodenerzeugnissen, aus seinem handel und gewerbefleiss; hierauf einzelbilder aus Paris, dem erwerbsleben und dem treiben daselbst, aus den pariser strassenindustrien; dann eine reihe sorgfältig ausgelesener stücke über einzelne provinzen aus nord und süd. — Auf stete abwechselung in der form legt der verf. den gebührenden wert; bald bringt er brieffragmente, bald leichte dialoge, bald schlichte erzählungen, bald ausschnitte aus französischen jugendschriften u. s. w. -- ohne jemals die zweckmässigkeit aus dem auge zu verlieren.

Etwas buntscheckig ist die kleine abteilung D der *France contemporaine* (s. 186—204). Gegen die anekdoten, die bahnhofszenen, die ballonauffahrt u. dgl. ist vielleicht einzuwenden, dass sie nicht speziell französisch sind. Jedenfalls wird man die drei grundverschiedenen lebensbilder von drei unserer zeitgenossen willkommen heissen: zuerst ein heldenmütig sich aufopfernder schiffsjunge Merlet, dann der aus einem armen strassenverkäufer zum universitätsprofessor in Lille aufgerückte dr. Pinloche, zuletzt der alte feldherr Mac-Mahon.

Damit vom oratorischen stil auch der mittelstufe etwas geboten werde, bringt die abteilung E die berühmte rede Thiers' vor der kriegserklärung, dann eine gelegenheitsrede Gambettas, schliesslich diejenige

Passys über weltfrieden (8. april 1891), — alle drei nicht zu schwer für OIII oder UII.

In den zwei bisher besprochenen abschnitten liegt der hauptwert von Kühns vortrefflichem Lesebuch. Vergeblich schaut man sich nach alten bekannten um: diese 218 seiten bringen fast ausschliesslich neue, in deutschen schulen vorher unbekannte lesestücke aus teilweise entlegenen quellen, und es ist keine prahlerei, wenn Kühn in der vorrede sagt, die auswahl sei »oft bis auf den einzelnen satz unter berücksichtigung dessen, was unsere schulen gebrauchen können, geschehen und nach dem grundsatz, dass man dem schüler nicht eine anzahl zusammenhangsloser stücke, sondern ein möglichst harmonisches ganze bieten soll.«

Nach französischem vorbild enthält das buch auch eine anzahl *Sujets de morale*, dann sprüchwörter, Rätsel u. dergl. Es folgen *Briefe*, teils gelegenheitsbriefe, teils solche von berühmten leuten. Das französische ist hier im gegensatz zu gewissen »briefschulen« tadellos und modern. Ein paar telegrammmuster hätten nichts geschadet. Erfahrungsgemäss ist die richtige abfassung von depeschen nicht jedermann leicht.

Bei der poetischen abteilung sind auch die modernsten dichter berücksichtigt, nicht minder die übertragungen deutscher gedichte. Chéniers *Jeune Captive* und Hugos ballade *La Grand' Mère* hätten kürzungen ertragen. Das fehlen der *Marseillaise* erklärt sich daraus, dass s. 67 zwei strophen abdruck fanden. Erklärende zusätze in knapper form sind in einen besonderen anhang verwiesen, wie bei der Rengerschen *Schulbibliothek*, ebenso litterargeschichtliche notizen und solche zur verslehre. Der druck ist korrekt, scharf und klar: bei Manuels schönem friedensgedicht *Vision* sind leider aus den schneeflocken *flacons* geworden.

Dankbar begrüsste ref. die *illustrationen*, mögen sie noch so anspruchslos sein. Nachdem in Kühns lesebuch und in den neuesten bändchen der Rengerschen *Schulbibliothek*[1] diese neuerung eingeführt ist, darf man endlich hoffen, dass allmählich auch in dieser hinsicht die deutschen schulbücher denen Frankreichs und Englands ebenbürtig werden. Die anschauung kann dabei nur gewinnen.

Das neue lesebuch von Kühn wird nicht allein wegen der überaus sorgfältigen stoffauswahl und stoffgruppirung allgemein anklang finden, sondern wegen des grundgedankens, der bei der ganzen zusammenstellung obwaltete: die friedliche kulturarbeit des »erbfeinds« uns näher zu rücken und so die gegensätze auszugleichen. Der trocken lehrhafte ton ist glücklich vermieden und somit das buch wirklich geeignet, ein ständiger und

[1] Die bändchen no. 82 (*Paris*), no. 83 (*La France*), no. 85 (Passy, *Le Petit Poucet*) der Rengerschen sammlung sind gut illustrirt, wie seit jahrzehnten die geschichtsbücher (Duruy etc.) und die schullexika unserer nachbarn. — Die illustrationen in Kühns lesebuch sind durchweg gut, bis auf das bild des schlosses von Versailles.

treuer begleiter der tertianer und sekundaner zu werden. An jedes der gegebenen lesestücke lassen sich mühelos allerlei mündliche und schriftliche übungen anknüpfen.

Freiburg i. Br., sept. 1894. J. SARRAZIN.

WILHELM FICK, *Zur methode des englischen anfangsunterrichts.* Progr. der Realschule an der Weidenallee zu Hamburg. 1894. 24 s. 4°.

Der verf. entspricht mit der vorliegenden abhandlung dem mehrfach geäusserten wunsch, dass recht viele lehrer über ihre erfahrungen mit der neuen methode berichten mögen, und vermehrt dadurch erfreulicher weise die zahl der schriften, die durch ihren praktischen inhalt das wirksamste mittel bieten, die theoretischen einwände der gegner zurückzuweisen.

Der vom verf. im I. jahr (IV in den hamburger realschulen) verarbeitete stoff ist kurz folgender: überblick über den entwickelungsgang der englischen sprache; einübung der laute an der hand von gedichten, die den schülern zunächst in lautschrift gegeben werden; ausnutzung der texte für grammatik, sprechübungen und schriftliche arbeiten; verarbeitung von vier Hölzelschen anschauungsbildern.

Dazu gestatte ich mir folgende bemerkungen: Ob und wie weit man den schülern einblicke in die historische entwickelung der neueren sprachen thun lassen soll, halte ich für eine untergeordnete frage. Fürs französische ist m. e. an *realschulen* gänzlich davon abzusehen. Aber auch fürs englische dürfte es im anfangsunterricht genügen, die schüler zu beginn der ersten stunde auf die grosse verbreitung und bedeutung der sprache, die sie im begriff stehen zu erlernen, hinzuweisen. Hier mehr zu bieten, wie es der verfasser will, halte ich für unangebracht, denn einerseits kennt der schüler noch nichts von der fremden sprache, und andererseits hat er bis dahin den einschlägigen geschichtsunterricht noch nicht genossen.

Um nicht zu viel raum in anspruch zu nehmen, will ich von den weiteren ausführungen der schrift nur noch zwei punkte von allgemeinem interesse hervorheben, nämlich des vfs. stellung zur lautschrift und seine behandlung von Hölzels bildertafeln.

Die *lautschrift* wird als wertvolles hülfsmittel gewürdigt; es ist nicht die rede davon, dass sie den schüler belastet oder verwirrt hat. Aber der übergang zur üblichen orthographie soll gleich erfolgen, »wenn das gedicht dem laute nach fest im ohr sitzt, wenn der schüler es gedächtnismässig ganz sicher beherrscht«. Und weiter heisst es: »Ich glaube..., dass man den schülern nicht allzulange ausschliesslich mit lautschrift kommen darf, denn ich habe den eindruck, als ob sie dadurch auf die dauer gelangweilt und ermüdet werden«. Es fehlt mir hier an eigener erfahrung, und so will ich nur bemerken, dass mich dies urteil überrascht hat, da doch die kollegen, die uns bisher über ihren unterricht mit lautschrifttexten berichtet haben, einen derartigen eindruck nicht gewannen. (Vergl. u. a. *N. Spr.* II. s. 143 ff.)

Die *anschauungsbilder* (es sind die 4 jahreszeiten) erfahren vom verf. eine von der gewöhnlich üblichen abweichende behandlung. Er geht nicht ohne weiteres an die einzelnen auf dem bilde dargestellten gegenstände heran, um sie *gruppenweise* zu besprechen, sondern er lässt in geschickter weise das ganze bild allmählich (*back-ground, middle-distance, fore-ground*) vor den augen der schüler sich entwickeln. Die letzten 8 seiten bringen den für diese behandlungsweise entworfenen englischen text, wofür wir dem verf. zu besonderem dank verpflichtet sind, um so mehr, als er in aussicht stellt, in verbindung mit herrn Jeaffreson-Liverpool eine bearbeitung anderer anschauungsbilder für den englischen unterricht der folgenden jahre zu veröffentlichen.

Ich empfehle die lesenswerte schrift den fachgenossen.

Altona-Ottensen. Dr. H. Schmidt.

VERMISCHTES.

LAURA SOAMES †.

Am 24. januar 1895 starb in ihrer heimat Brighton nach längerer krankheit Miss Laura Soames, deren tod nicht nur für den engeren kreis der angehörigen und freunde und die bewohner ihrer vaterstadt, sondern auch für die phonetische wissenschaft und die sache des »neueren sprachunterrichts« einen schweren verlust bedeutet.

Laura Soames war am 23. juli 1840 in Brighton geboren. Mit reichen gaben des geistes und des herzens ausgestattet, durch vortreffliche vorbildung und unabhängige lebensstellung begünstigt, erkannte sie frühzeitig im lehren und erziehen ihren inneren beruf. Im alter von 21 jahren wurde sie leiterin der St. Mary-sonntagsschule für mädchen, und ein vierteljahrhundert hindurch blieb sie diesem amte treu. Als mitglied der kuratorien der schulen von Richmond Street und St. Mary erwarb sie ihre ersten erfahrungen im elementar- und freischulwesen. Sie interessirte sich lebhaft für »St. Mary's Hall«, eine erziehungsanstalt für die töchter von geistlichen, nahm thätigen anteil an der gründung der »Albany High School« für mädchen und sicherte der stadt wiederholte kurse von *University Extension Lectures*. Im jahr 1887 wurde sie mit grosser stimmenzahl zum mitglied des *School Board* gewählt und widmete sich mit eifer auch der erfüllung dieser neuen pflichten. Ihre besondere aufmerksamkeit galt dem religionsunterricht, zu dessen förderung sie für jede der dem *Board* unterstehenden schulen eine bibliothek religiöser werke stiftete, sowie der erziehung schwacher und kranker kinder. 1890 wurde Miss Soames für ein neues triennium in den *Board* berufen, musste aber den sitzungen ihrer geschwächten gesundheit wegen mehr und mehr fern bleiben und 1892 (von Paris aus) auf ihre mitgliedschaft verzichten. Eine orientreise und der besuch von luftkurorten in England brachten

keine besserung. Seit dem spätherbst v. j. wussten ihre umgebung und sie selbst, dass auf heilung ihres leidens (anämie) nicht zu hoffen sei. In den letzten zehn tagen nahm die schwäche rasch zu, die kranke verfiel in bewusstlosigkeit und entschlummerte zu jenem besseren leben, an das sie in so sicherer hoffnung künftiger wiedervereinigung mit den ihr nahestehenden geglaubt hat.

Miss Soames' gemeinnützige thätigkeit war mit ihrer teilnahme an der leitung des schulwesens keineswegs erschöpft. Sie begründete den brightoner lehrerinnenverein, der später in die *Teachers' Guild* aufging, war zeitweilig vorsitzende oder vorstandsmitglied von vereinen zum schutz junger mädchen, beteiligte sich an der gründung eines mädchenheims u. s. w. Auch deshalb wird ihr andenken in ihrer heimat im segen bleiben.

Den lesern dieser zeitschrift brauche ich nicht erst zu sagen, dass der verstorbenen gesichtskreis und arbeitsfeld weit über das weichbild der vaterstadt hinausreichte. Durch reisen und lektüre war sie mit dem schulwesen andrer länder vertraut. Französisch und deutsch beherrschte sie von jugend auf auch mündlich und besass daher ein um so feineres verständnis für ihre muttersprache in rede und schrift. Nachdem Miss Soames früher schon eine schrift *A Course of Bible Readings for Private Use* veröffentlicht und Miss Alice Cawthorns (ihrer freundin und schriftführerin) *Lessons on the Gospels for Sundays and Holy Days* herausgegeben hatte, bewies sie sich durch die 1891 erschienene *Introduction to the Study of Phonetics* (*English, French, German*) zugleich als vortreffliche lehrmeisterin und ausgezeichnete kennerin der phonetik. Schon die lichtvolle darstellung des gesprochenen südenglisch sichert dem buche neben den arbeiten von Sweet (londonisch), Lloyd (nordenglisch), Grandgent (amerikanisch) u. a. einen ehrenvollen platz. Eine ausführliche würdigung hat die *Introduction* in Storms *Englischer Philologie* I² s. 446 ff. gefunden. Als vorläufer zu diesem buche sind zu betrachten die für den neuphilogischen kongress in Cheltenham (ostern 1891) äusserst geschickt zusammengestellten *Notes on Phonetics*. Kleinere phonetische beiträge, z. t. in gestalt von besprechungen, sind zerstreut in den *Phonetischen Studien* (hier u. a. ein kleiner aufsatz über rumonsch), den *Englischen Studien* und dem *Maître Phonétique*, dem vereinsorgan der *Association Phonétique*, die in Miss Soames ein hervorragendes vorstandsmitglied verliert. Über pädagogische fragen hat sich Miss Soames gelegentlich im *Journal of Education* und wohl auch in andern ähnlichen zeitschriften geäussert. Der letzte gegenstand, dem sich ihre litterarische thätigkeit zugewandt, war die anwendung der phonetischen methode auf den leseunterricht in den englischen schulen. Mehrere bändchen der *Albany Readers* hat sie in lautumschrift noch selbst veröffentlicht. Das dazu gehörige *Teacher's Manual* konnte sie nur vorbereiten; den auftrag zur vollendung und herausgabe hat sie mir als vermächtnis hinterlassen. Das werk soll aus drei teilen bestehen, von deren der erste in acht kapiteln *The Sounds of English* behandelt, der zweite *The Teachers' Method* (im anschluss an

The Child's Key des lesebuchs), der dritte *Word Lists* enthält. Zu den vorarbeiten am zweiten und dritten teil hat Miss Soames die hülfe ihrer freundin Miss Annette Verral und ihres bruders Mr. Arthur Soames in anspruch nehmen müssen. Gern hätte ich wenigstens das manuskript noch zu Miss Soames lebzeiten zum abschluss gebracht; widrige umstände haben es nicht gestattet. Hoffentlich gelingt es mir, dieses ihr letztes werk in einer gestalt vorzulegen, die der bedeutung und des rufes seiner urheberin würdig ist.

Marburg. W. VIETOR.

ALTFRANZÖSISCH UND NEUFRANZÖSISCH.

Tobler lässt sich im vorwort zur zweiten reihe seiner sehr schätzenswerten *Vermischten beiträge zur frz. gramm.* (Leipzig, S. Hirzel, 1894) folgendermassen vernehmen:

»Von afz. ist in dieser 2. reihe für die, die gar nichts davon wissen, noch wissen möchten, ohne zweifel immer noch viel zu oft die rede, doch wohl weniger als in der ersten vom jahr 1886. Das hat sich aber nur zufällig so gemacht und ist keinesfalls die folge eines strebens, irgendwie einer sich zur zeit breit machenden rohheit und oberflächlichkeit huldigend entgegen zu gehen. Die lass ich ruhig gewähren. Es wird ohne mein zuthun die zeit kommen, da man wieder einmal einsieht, dass es eine wissenschaftliche kenntnis der sprache, die nicht eine historische wäre, nicht gibt. dass teilnahmslosigkeit für geschichtliches erkennen das untrüglichste merkmal der unbildung ist, dass die erziehung durch feldwebel unter umständen zwar schätzenswerte früchte zeitigt, aber *überall* denn doch nicht ausreicht.«

Freiburg i. B. J. SARRAZIN.

WORDSWORTH IN CAMBRIDGE.

Litterarhistorische makame; an Adolf Brennecke († 1891).
(S. *Nordlandfahrten* III, 107.)

Der mann, dem zu der *Fahrt ins nordland* — zu gebot das rechte beschreibende wort stand — das er zumal fürs brittenland — über städte, schlösser und sitten fand — (lesbar dem erst' und dritten stand) — beschrieb, um England recht hoch zu heben — unter anderm auch sein hochschulleben. — Schon hatt' er wacker die Cam-brücke — überschritten ohn' jegliche lahm-krücke — da fand er, dass ehe sie flügge wurden — auch dichter gehegt an dieser brücke wurden — allwo sie embryonisch dachten — und nicht immer harmonisch lachten. — Aus diesem akademischen musentempel — schien's recht ihm, zu geben ein exempel; — doch von den andern schwieg er still, nahm — nur einzig Wordsworth, *nomine* William. — Denn der grosse dichter, du lieber himmel — ritt in der jugend gemietete schimmel — wie gewöhnliche freunde von punsch und kümmel — denen bücher und federn nicht immer bereit all — doch wohl

bekannt der weg zum reitstall — die sich »studirens halber aufhalten« — und fortschritt für zu hastigen lauf halten — denen mehr als das hirn der magen ist rüstig — ein kollegium minder lieb als ein frühstück! — Ha, dachtest du damals wohl, mein bürschchen — dass einst du schreiben würdest *The Excursion*, — dass du es genau nicht würdest treffen — mit der zahl, du weisst schon, *We are seven* — (ein gedicht, das sich findet, ich kann es versichern — in sämtlichen schullesebüchern) — dass einst Britanniens grössten *vates* — in dir, voll orakelhaft weisesten rates — man säh', den gründer romantischer seeschul' — durch welchen die klassizität von der höh' ful — und entzogen ward das bisherige lob — dem vollendeten versekünstler Pope — und *Dunciade* und *Raub der locken* — allmählich wurden mit staub bedocken? — Solch berühmter nam' in den *Nordlandfahrten* — gehört zu den glänzenden wortstandarten — um die sich begeisterte lesergruppen — scharen wie tapfere Cäsartruppen — »und entschlossen die feder ich nehm' frisch — und füge ein: *Wordsworth in Cambridge:* —

. . . . The weeks went roundly on,
With invitations, suppers, wine and fruit,
Smooth housekeeping within, and all without
Liberal and suiting gentleman's array.
. . . . Companionships,
Friendships, acquaintances, were welcome all;
We sauntered, played, or rioted, we talked
Unprofitable talk at morning hours;
Drifted about among the streets and walks;
Read lazily in trivial books: went forth
To gallop through the country in blind zeal
Of senseless horsemanship, or on the breast
Of Cam sailed boisterously, and let the stars
Come forth, perhaps without one quiet thought.

Doch halt, da ist noch das metrum — deutsch wiederzugeben, wie stehts drum? — Ob ich auch 'mal besteige den Pegas' — oder doch noch die verse weglass'?« — So der autor, denn mit bescheidenheit — wirft er die idee zu den heiden weit — von sich weg, zu den kaffern und türken — als ob *er* solches könnte bewirken — (nicht betrachtend als teil seines lebenszwecks — das handwerk eines *versifex* —) und zu meiden jeden verzug schnelle — denkt er an auswärt'ge bezugsquelle — und zu erwünschter verserfindung — benutzt er persönliche herzverbindung. — Und der freund, des ohr der hilfeschrei trifft — spitzt alsobald den behenden bleistift — und von der Fulda zum Rheinland — fliegt ein blatt über Sauerlands steinwand: —

Die wochen rollten hin, gesellig heiter,
Beim glase wein, beim früh- und abendschmaus.
Daheim gab's flotte junggesellenwirtschaft,
»Patent« und »immer nobel« war man draussen.

Bekannte waren, freunde und gefährten
Willkommen stets; man schlenderte, man spielte,
Verübte unfug, brachte mit gesprächen
Ohn' sonderlichen zweck den morgen hin,
Trieb sich umher auf strassen, promenaden,
Las gähnend wertlos zeug, stieg dann zu pferd
Und gallopirte weit ins land hinaus
Im blinden eifer unverständ'ger reitkunst.
Mit lautem jubel fuhr man auf dem Cam
Im segelboot bis zu der sterne schein —
Zum ruhigen denken fand man nicht die zeit.

Es würde stets komisch, fürwahr, bleiben — müsst' ich hierzu einen kommentar schreiben; — doch dass ich beim wein geschwiegen vom obst — ich hoffe dass du es, o muse, lobst — auch dass ich einiges länger geschwänzt habe — und halbe verse zu vollen ergänzt habe. — Vielleicht macht's manchem leser vergnügen — thät' man den urtext auch hinzufügen — auf dass die, so gehören zu den dreistern — den übersetzer mögen meistern. — Wie wird es der kritiker lust erheben — dass dem fluss ich keine »brust« gegeben — und dass ich trägheit umschreibe durch »gähnen« — darüber lachen vielleicht sie thränen. — Auch steht 'mal *pro abstracto concretum* — bemerkt wohl einer, des leben sich dreht um — den kleinen Zumpt oder grossen Plötz — und dem die wörtlichkeit höchstes gesetz. — Doch ich hoffe, sie sagen: im ganzen nicht übel — begriffen hat er der reimkunst fibel.

Epilogue.

You kindly condescend to like the rhymes
With all the ding-dong of their freakish chimes,
But pass in awful silence the TRANSLATION
Intended to delight the German nation.
Yet your approval would refresh like dew
The author's bashful feelings — WILL IT DO?

Kassel. M. Krummacher.

UNSERE REFORM IN KANADA.

Schon vor geraumer zeit sandte mir professor W. H. Fraser an der universität von Toronto die verhandlungen der 33. jahresversammlung der *Ontario Educational Association* (27.—29. märz 1894), die auf seite 95—103 einen vortrag des genannten über reform in *Modern Language Methods in Germany* enthalten. Nach einer übersicht über die geschichte der reformbewegung nach Stiehlers broschüre *Zur methodik des neusprachlichen unterrichts* orientirt Fraser in kürze über mein schriftchen *Der sprachunterricht muss umkehren*, Frankes *Praktische spracherlernung* und Bierbaums *Reform des fremdsprachlichen unterrichts* — er sieht in uns dreien vertreter des *extreme radical wing of the Reform party* — und

zählt nach A. von Roden die grundsätze der reform auf. Dann schildert er die fortschritte der bewegung im anschlusse an den s. z. in den *Phonetischen Studien* beantworteten fragebogen und berichtet über die vorgänge auf dem berliner neuphilologentag unter anführung von Waetzoldts und Rambeaus thesen. Der vortrag schliesst mit folgenden sätzen: *I do not hesitate to say that I am in general sympathy with the movement; indeed I fear I stand more or less committed to it, since I read a paper before this Association more than six years ago, before I had heard of the German Reformers, which I find on comparison to have much in common with what I have been describing. My opinions held then have only been confirmed by experience. I am not a revolutionary, but there are reforms that are necessary here as well as in Germany. We are making progress, it is true, and I think in the right direction, but each individual can do a great deal to reform his own method by giving time and thought to it. Methods are not to be had ready-made — each man must make his own —, and for those who are in earnest there is nothing I can more confidently recommend than a further study of the reform movement of which I have attempted to give some account.* — Die übrigen sieben vorträge der neusprachlichen sektion (*Modern Language Association*) bezogen sich auf *Blank Verse* (W. J. Alexander), *The Modern Language Master's Aim* (C. Guillet), *The Gouin Method of Teaching and Studying Modern Languages* (Miss J. H. Robson), *The High-School Course in French and German—its Scope and Aim* (A. W. Wright), *Notes on Current German Literature* (W. H. Vander Smissen), *The Use of pas with Certain Verbs* (J. Squair) und *Practical Aids to Spoken French* (J. H. Cameron). W. V.

ERKLÄRUNG.

Es ist richtig, was der herr kritiker sagt: das schriftchen *Die anwendung der heuristischen methode beim fremdsprachlichen unterricht* enthält viele verstösse gegen orthographie, interpunktion und satzbau. Falsch ist's aber, sie mir zur last legen zu wollen. Freilich konnte man nicht wissen, unter welchen umständen das schriftchen gedruckt wurde. In unserm orte war eine druckerei gegründet worden. Der besitzer fand aber seine rechnung nicht, um so weniger, als er seine ganze kraft einer zeitung opfern musste, die nur wenige leser fand. Um die druckerei im orte zu erhalten, gab ich unter anderen sachen auch das bez. schriftchen in druck. Ein gehülfe war vom drucker angenommen worden, der namentlich das setzen besorgte. Die probebogen zeigten viele fehler, so dass die korrektur lästig wurde, besonders wohl dem setzer. Da die druckerei verkauft werden musste, wurde die sache beschleunigt, das ganze fertiggestellt und der satz auseinandergenommen. Nun zeigten sich die obengenannten fehler, dazu abkürzungen, markirt durch »pp.«, auslassungen. Abzuhelfen war dem übel nicht mehr; ich musste der nachsicht der leser vertrauen. — Dass die arbeit mit siegeskundigem tone geschrieben wurde, ist schon deswegen unmöglich, weil ich sie kurz nach

meiner studienzeit schrieb; ich war nur erst aushilfsweise beschäftigt und stand vor der prüfung, und das war vor 32 semestern. — Den ausdruck »leib- und geisteigen« nahm ich aus pädagogischen schriften, weil er mir zusagte. Um den mir zugestandenen raum nicht zu überschreiten, gestatte ich mir nur noch die bemerkung, dass ich den ton und das mass der kritik aufrichtig bedauere.

Rheda, Bz. Minden. SCHIRNER, rektor.

ENTGEGNUNG.

Wie aus vorstehender »erklärung« ersichtlich ist, glaubt herr Schirner, durch meine ablehnende beurteilung seines schriftchens über *Die anwendung der heuristischen methode beim fremdsprachl. unterricht* (vergl. *N. Spr.* bd. II, heft 5, s. 302 ff.) sei ihm bitter unrecht geschehen. In einem recht umfangreichen privatbriefe an mich verleiht er seinem unwillen in noch kräftigerer sprache ausdruck und erwartet, dass ich ihm »in irgend einer art gerecht werde«. Ich veranlasste ihn daher zu obiger »erklärung«, auf welche ich in aller kürze folgendes erwidere.

Herrn Schirners rechtfertigung beschäftigt sich zum weitaus grössten teile mit den gründen für die fehlerhafte drucklegung und mit dem tragischen schicksal der rhedaer druckerei. Sollte er das gefühl haben, ich hätte sein schriftchen wegen der druckfehler absprechend beurteilt, so wird ihn der schlusssatz meiner besprechung eines besseren belehren; heisst es doch darin: »Vom *rein sachlichen standpunkt aus betrachtet,* ist die schrift gänzlich wertlos.« Dieses gesamturteil würde auch dann zu recht bestehen müssen, wenn das werkchen druckfehlerrein wäre. Wenn eine arbeit wissenschaftlichen wert überhaupt besitzt, so wird dieser wert durch typographische unebenheiten — die zwar störend, aber fast unvermeidlich sind — nicht beeinträchtigt. Überdies habe ich ausdrücklich bemerkt, dass die druckfehler, sowie die meisten der unrichtig geschriebenen fremdwörter und eigennamen — ich hätte das verzeichnis noch verlängern können! — sich wohl auf rechnung des setzers bringen liessen. Ob und inwieweit aber der böse setzergehülfe an der anfechtbaren ausdrucksweise und undurchsichtigen gesamtdarstellung, wovon ich auf s. 302 f. einige musterleistungen wörtlich wiedergebe, beteiligt ist, lässt sich ohne vergleichung mit hrn. S.s manuskript nicht feststellen. Nach meinen erfahrungen geben sich schriftsetzer mit eigenmächtigen stilistischen änderungen des textes nicht ab. Sind solche bei der drucklegung von hrn. S.s werkchen dennoch erfolgt, so brauchte er sich derlei entstellungen nicht gefallen zu lassen und konnte im notfalle die ausgabe der schrift inhibiren.

Herr S. teilt ferner mit, er habe das schriftchen vor 32 semestern, zu einer zeit, wo er vor der prüfung stand, abgefasst. Wenn er auf grund dieses umstandes aber bewiesen zu haben glaubt, dass es »unmöglich« sei, vor der prüfung in selbstbewusstem, sieghaftem, oder gar »siegeskundigem« tone zu schreiben, so beweisen die von mir mitgeteilten

proben, sowie der anspruchsvolle titel und das vorwort, dass bei herrn S. selbst das »unmögliche« möglich ist. Mir ist es unbegreiflich, wie jemand das, was er als prüfungskandidat schrieb, nach 32 semestern unverändert in druck geben kann, um damit die »fachgenossen anzuregen« und »fernstehende« zu belehren. Zum allermindesten hätte hr. S. das alter seiner litterarischen leistung angeben sollen, falls er bei seinen lesern auf mildernde umstände zu plädiren für nötig erachtete. Wenn jeder seine vergilbten kandidatenarbeiten so leichtfertig zur presse gäbe, was für eine klassische bereicherung der fachlitteratur würde dabei herauskommen!

Wer einen ausdruck, wie »leib- oder geisteigen«, der unsern deutschen klassikern und den massgebenden wörterbüchern fremd ist, ohne quellenangabe anwendet, muss die verantwortlichkeit für denselben selbst übernehmen.

Ob »ton und mass« meiner kritik zu der schriftstellerischen leistung des hrn. S. in einem missverhältnis stehen, hat der leser zu entscheiden; herr S. und ich sind partei, und als solche haben wir uns darüber des urteils zu enthalten.

Auf grund des gesagten bleibe ich dabei:

Si tacuisses,
Philosophus mansisses!

M.-Gladbach. R. KRON.

ERWIDERUNG.

Hochgeehrter herr redakteur!

Indem ich Ihnen für die in nr. 6 der *Neueren Sprachen* enthaltene besprechung meines *Lehr- und lesebuchs der engl. sprache* sowie des von Schmarje und mir verfassten *Engl. lesebuches* besten dank sage, muss ich zu meinem bedauern gleichzeitig konstatiren, dass in dieser besprechung einige behauptungen enthalten sind, die mit den thatsachen nicht übereinstimmen und mich daher nötigen, Sie um freundliche aufnahme der nachfolgenden berichtigungen zu ersuchen.

1. Der herr rezensent sagt: »Leider hat der verf. für nötig gehalten, von anfang an jeder lektion eine anzahl deutscher einzelsätze zum übersetzen ins engl. beizufügen« . . . und weiterhin: ». . . so dass man seine zeit nicht mit inhaltlosen einzelsätzen zu vergeuden braucht«. Darnach muss man glauben, dass die von mir gebotenen deutschen übungen nur aus zusammenhang- und inhaltlosen einzelsätzen beständen. Das ist aber nicht der fall. Vielmehr besteht etwa die hälfte der fraglichen übungen aus zusammenhängenden stücken, und auch die einzelsätze schliessen sich inhaltlich und mehr oder weniger auch in der form an die voraufgegangenen engl. sprachstücke an. Mir scheint, das ist doch etwas anderes, als was man sonst gewöhnlich unter zusammenhang- und inhaltlosen einzelsätzen versteht.

2. Der herr rezensent vermisst eine übersicht über die laute und lautzeichen. Eine solche findet sich jedoch in lekt. 5—8. Auch das lese-

buch enthält eine solche übersicht auf s. 269. Beide scheint der herr rezensent übersehen zu haben.

3. Der herr rezensent erklärt eine von mir angegebene regel über die silbentrennung für falsch und beginnt seine auseinandersetzung darüber mit den worten: »B. stellt folgende regel auf.« . Das ist wiederum nicht richtig. Die regel ist nicht von mir zuerst aufgestellt worden; dieselbe findet sich vielmehr in vielen grammatiken, z. b. auch in der bekannten *Grammatik der engl. spr.* von dr. Imm. Schmidt, 3. aufl., § 91, 2, 2. anm.

4. Der herr rezensent bekämpft die von Schmarje und mir versuchte anwendung der konzentrationsidee auf das engl. lesebuch und erblickt darin eine erniedrigung des fremdspr. unterrichts zur magd anderer unterrichtsfächer. Das kann nur auf einer missverständlichen auffassung unserer auslassungen beruhen. Wir erklären im vorwort des lesebuches, dass wir unsere deutschen schullesebücher bei unserer arbeit zum vorbild genommen haben. Auch diese enthalten bekanntlich musterdarstellungen aus den weltkundlichen fächern. Ist darum der deutsche unterricht die magd dieser unterrichtsfächer? Keineswegs. Derartige darstellungen sind — im deutschen unterricht sowohl wie im fremdsprachlichen — notwendig im interesse der sprachlichen bildung, was der herr rezensent auch zugibt. Dass die weltkundlichen fächer nebenbei auch einigen nutzen davon haben, kann doch nicht als ein fehler angesehen werden? Jedenfalls lehrt uns die erfahrung, dass schüler im alter von 13—15 jahren, wie wir sie im auge haben, derartigen sprachstoffen ein lebhaftes interesse entgegenbringen, sie gern und mit gutem erfolge durcharbeiten.

Im übrigen gestehen wir gern zu, dass unsere beiden bücher nicht ohne alle mängel sind. Soweit der herr rezensent solche klar gelegt hat, sind wir ihm dankbar und werden aus seinen darlegungen nutzen ziehen.

Mit vorzüglicher hochachtung

Ihr ganz ergebener

Altona. H. BARNSTORFF.

ANTWORT.

Auf obige erwiderung des herrn H. Barnstorff will ich nur folgendes bemerken:

ad 1. Was den übungsstoff zum übersetzen aus dem deutschen ins englische anbetrifft, mit dem der schüler schon von der 2. lektion an traktirt wird, so bilden die zusammenhängenden stücke nur einen sehr geringen bruchteil; das übrige sind einzelsätze, die, wenn sie auch inhaltlich an den vorgekommenen sprachstoff sich anschliessen, doch keine geeignete geistige kost für unsere schüler bilden.

ad 2. Nachdem in den ersten 4 lektionen des lehrbuchs einzelne laute (*w*, *r*, *th*-laute, *s*-laute, *v*, *ž*, *ŋ*) neben einigen abschnitten aus der formenlehre (präs. von *to have*, pluralbildung auf *-s* u. *-es*, zahlen u. dergl.) behandelt sind, werden in lekt. 5—8 die lautzeichen einzelner lautgruppen (konsonanten, kurze und lange vokale, diphthonge) zusammengestellt mit

deutschen und englischen merkwörtern. Natürlich sind schon in den früheren lektionen diese laute längst vorgekommen. Eine unterscheidung von verschluss- und reibelauten, oder nach sprechorganen, wird nirgends gegeben. Auch gehört eine systematische zusammenstellung aller laute in die ersten stunden des unterrichts, vor den beginn der formenlehre. Die zusammenstellung der konsonanten (s. 13) genügt keineswegs. Ebenso bietet s. 269 des lesebuchs keine systematische übersicht des englischen lautsystems.

ad 3. Ich habe nicht sagen wollen, dass B. der einzige ist, welcher die unrichtige regel über die silbentrennung aufstellt. I. Schmidt an der oben zitirten stelle erwähnt diese art der abtrennung nur beiläufig in einer anmerkung, lehrt aber selbst im text, dass flexionssilben vom stamm zu trennen sind. Eine abweichung von dieser regel halte ich nicht für richtig, am allerwenigsten ist sie als norm für schüler aufzustellen.

ad 4. Wenn sich der herr verfasser auf »deutsche« schullesebücher beruft, so ist das für den fremdsprachlichen unterricht keineswegs massgebend. Was in deutschen lesebüchern sehr nützlich und zweckmässig ist, ist für englische, bezw. französische lesebücher oft sehr ungeeignet. Gegen gute abschnitte aus der geographie und und geschichte Englands habe ich gar nichts einzuwenden, wohl aber gegen die viel zu zahlreichen stücke aus dem gebiete der beschreibenden naturwissenschaften, wie sie in den abschnitten II. und III. enthalten sind (*From Plant and Animal Life*, *The Treasures of the Earth*). An geeigneten lektüretexten zur illustration von land und leuten Englands bezw. Frankreichs ist doch gewiss kein mangel.

Bremen. A. BEYER.

ERWIDERUNG.

Das eben ist der fluch der bösen that,
Dass sie fortzeugend immer böses muss gebären.

Herr dr. A. Brunswick beging die erste böse that im jahre 1893 durch die veröffentlichung der I. stufe seines lehrbuches der englischen sprache. Seine publikation wurde von der kritik sehr abfällig beurteilt: zunächst in dieser zs. (bd. I s. 566 - 69) von dem unterzeichneten, sodann von dr. R. Kron in einer ausführlichen besprechung in der zs. *Die mädchenschule* (bd. VII s. 235—240). Jetzt folgten rasch weitere böse thaten von seiten des herrn dr. B.; er veröffentlichte 1894 eine 2. stufe seines lehrbuches, und in bd. II heft 6 der *N. Spr.* erschien kürzlich eine geharnischte erwiderung gegen den rezensenten. Ich will meine antwort auf diese neuste leistung B.s recht kurz und sachlich fassen. Am liebsten würde ich schweigen: unkundige könnten dies jedoch falsch auslegen. —

Herr dr. B. hat meine ausstellungen entweder nicht verstanden oder nicht verstehen wollen!

Ich habe an der programmabhandlung des herrn dr. B. *einige forderungen für die englische schulgrammatik mit besonderer berücksichtigung*

der höheren mädchenschule (Wiesbaden 1893) gerügt, dass sich der verf. darauf beschränkt, seine eigene, noch vollständig unerprobte methode zu glorifiziren, dass er alle andern, immerhin beachtenswerten bestrebungen mit geringschätzung bei seite schiebt. Ich halte diese rüge voll und ganz aufrecht! Die arbeit B.s umfasst 20 seiten, 16 derselben sind lediglich der anpreisung seiner methode gewidmet, auf 9 seiten finden sich ausschliesslich inhaltsangaben und auszüge aus stufe I, deren veröffentlichung damals bevorstand. Ich habe als rezensent das recht — und lasse mir dies von niemand in der welt bestreiten — an eine programmabhandlung einer höheren lehranstalt die forderung zu stellen, dass sie *mehr* bietet als einen *reklameartikel* für ein lehrbuch, welches der betr. verfasser geschrieben hat!

Ich habe ferner gerügt, dass der verf. eine *unerwiesene* behauptung in betr. der phonetischen methode aufstellt; B. führt jetzt nachträglich fünf punkte an, auf die sich seine behauptung stützt. Weshalb wurden diese punkte nicht in der vorerwähnten abhandlung ins feld geführt? Sie kommen jetzt *post festum* und können hier nicht erörtert werden. Die berechtigung der phonetischen methode lässt sich nicht in drei sätzen erweisen.

Die bemerkung des verf., dass er *auf seine weise* vom laut ausgehe, wirkt geradezu verblüffend. Wer auf der ersten seite eines lehrbuches angibt: »Die englischen vokale zeigen ausser: 1. einem langen hauptlaut, 2. einen kurzenhauptlaut, und 3. noch verschiedene nebenlaut« — wer die unsinnige regel aufstellt: »*Die aussprache des langen hauptlautes* A lässt sich lautbildlich durch *e*ⁱ darstellen« — wer das ganze system der lautbezeichnung sklavisch auf die schriftzeichen basirt — und dann noch behauptet vom laut auszugehen, der kann überhaupt nicht mehr ernst genommen werden! Ich muss bei dieser gelegenheit ein streiflicht auf die kampfweise des herrn dr. B. fallen lassen.

Er schreibt (*N. Spr.* II s. 383): »Herr R. findet einen widerspruch in der erklärung des lautes für das zeichen *a*. Ich entgegne: Wenn ich so unverständig hätte drucken lassen, wie der herr rezensent es seinen lesern vorführt, so hätte seine ausstellung sinn.«

Ich erkläre dazu: 1. mein abdruck stimmt *buchstäblich* genau mit der soeben angeführten von B. aufgestellten regel! B. hat die worte »Die aussprache des langen hauptlautes *a*« fett drucken lassen, wodurch selbstverständlich der sinn oder vielmehr unsinn der regel in keiner weise tangirt wird. 2. B. schiebt in oben angef. passage seiner erwiderung an stelle der worte »des langen hauptlautes *a*« die worte: »des zeichens *a*« unter und sucht mich dadurch ins unrecht zu setzen. — Ich überlasse das urteil den unparteiischen, kann aber nicht umhin mein bedauern über ein derartiges *illoyales* verfahren auszudrücken. Zuerst verdächtigt B. meine *bona fides*, indem er mir fälschlich eine unverständige (!) änderung vorwirft, und in demselben moment verschiebt er den ganzen streitpunkt, indem er den fehler eskamotirt, den ich gerügt habe! — Meine bemerkungen über die haupt- und nebenlaute, über die skelettbuchstaben,

über das geistlose übungsmaterial, über das kauderwelsch des verfassers halte ich vollständig aufrecht. Jedes weitere wort wäre zuviel!

Der verf. sagt, er wolle den anfänger im englischen nicht mit dem unterschied zwischen nominativ und akkusativ plagen, das werfe ich ihm ja auch gar nicht vor, sondern die unsinnige regel (lehrb. I s. 7 vgl. s. 37): »Das englische bildet den genitiv durch setzung von *of* vor den *nominativ*.« Keine entstellung der thatsachen, herr dr. B.! Ich soll durch ein: — »man höre!« lächerlich gemacht werden, und in geschmackvoller bildlicher rede fährt dr. B. fort: »Es ist komisch zu sehen, wie dem sogenannten reformer, der sonst laut und feierlich die grammatische methode verdammt, immer wieder der grammatikus in den nacken schlägt.« — Eine solche art und weise, auf eine sachliche kritik zu antworten, richtet sich selbst!

Der verf. sieht trotz meiner ausführlichen darlegung auch jetzt noch nicht ein, dass seine angaben über die *satzaussprache* (lekt. 25) ungenügend, besser gesagt *unsinnig* sind. Wenn B. angibt, dass *put off* an *étoffe*, *Never put off till to-morrow what you can do to-day* an *Hurtig mit Donnergepolter*, an *St.-Léger-sous-Beuvray* erinnert, so ist dies doch um himmels willen keine belehrung über satzbetonung! Es sind dies doch nur ganz zufällige rhythmische übereinstimmungen, die gar nichts erklären, die nur in dem einen falle gelten, also spielereien, die nicht in ein lehrbuch gehören — weil sie nichts lehren! Gerade hier war die aufgabe des verfassers ausserordentlich leicht. Wir besitzen einen vortrefflichen, jedem kundigen wohl bekannten abschnitt über englische satzbetonung, aus dem B. das wichtigste ohne änderungen herübernehmen konnte. Er hätte sich auf Joh. Storm berufen können, der von diesem abschnitt gesagt hat: »Die ganze lehre von der tonstärke ist mit meisterhand behandelt und bietet eine fülle neuer und scharfer beobachtungen«. Der rezensent aber hätte sich gefreut, in dem Brunswickschen buche wenigstens *eine* oase zu finden. —

Herr B. fährt fort: »Nach solchen proben der logik R.s dürfte es erklärlich sein, wenn der herr die vorrede des ganzen buches verwechselt mit derjenigen zu stufe I«. Ich frage wo? — Ich zitire der kürze wegen stets: »vorwort« (obwohl 2 vorworte vorhanden sind), gebe aber die seitenzahl an. Übrigens ist es ganz gleichgültig, ob sich die schreibweise »anglophyle« in der einen oder andern vorrede findet. Jedenfalls lässt es tief blicken, wenn jemand ein derartiges fremdwort nach seiner weise schreibt! — Die vagen lobeserhebungen, die herr B. am schluss seiner erwiderung abdrucken lässt, machen nicht den geringsten eindruck auf mich. Ich kann sie nicht in zahlung nehmen, da mir jegliches material fehlt, um kritisch ihren wert festzustellen!

Frankfurt a. M. DR. LUDWIG ROEMER.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND II. **FEBRUAR-MÄRZ 1895.** HEFT 9/10.

DIE VERWERTUNG DER PHONETIK FÜR DEN GRAMMATIKALISCHEN UNTERRICHT AUF DER OBERSTUFE.[1]

»Wissenschaft und praxis« nennt Ohlert den ersten teil eines kleinen schriftchens, in dem er die verbalflexion behandelt. Ja, wie verwertet die schule das grosse, wunderbare und doch so natürliche, das die wissenschaft der phonetik ans tageslicht gezogen hat? Das wunderbare, weil sie die formenlehre und einen nicht unbedeutenden teil der satzlehre auf wenige gesetze zurückführt, das natürliche, weil diese einfachheit und konsequenz der natur abgelauscht erscheint. Und ganz besonders, wie kommt die phonetik einer praktischen behandlung des verbs zu gute? Nicht ganz so, wie Ohlert es in seinem schriftchen an die hand gibt, dem wir allerdings in dieser form das wesentliche, die mitteilung der wissenschaft verdanken, an die wir mangelhaft vorgebildeten frauen uns noch nicht unmittelbar heranwagen dürfen. Dank daher ihm und allen männern seiner wissenschaft für diese wissenschaft! In der praxis hingegen wollen wir versuchen, unsere eigenen wege zu gehen.

Die schülerin bringt nach der neuen naturgemässen methode eine menge gesprochenen materials, gesprochener verbal-

[1] Wir verkennen durchaus nicht, dass die verfasserin bei dem schwierigen versuch, für den grammatik-unterricht auf der oberstufe zugleich die phonetik und die historische grammatik zu verwerten, insbesondere mit der letzteren hier und da in konflikt geraten ist. Gleichwohl halten wir die mitteilung ihres aufsatzes für nützlich. Nur an wenigen stellen haben wir uns eine in [] eingeschlossene redaktionelle bemerkung erlaubt.
D. red.

formen auf die oberstufe mit. Ich schliesse mich an die bücher von Louvier an, die mir nicht durchweg als norm erscheinen, die ich jedoch an der anstalt, an der ich unterrichtete, durchzuarbeiten hatte. Die oberstufe beginnt dort mit der zweiten klasse A, dem vierten jahre nach Louvier. Hauptgegenstand des unterrichts soll das unregelmässige verb sein, doch für den phonetiker gibt es kein unregelmässiges verb, er vermag alle sogenannten unregelmässigkeiten durch seine lautgesetze zu erklären. Wenn das vierte jahr eine systematische behandlung des unregelmässigen verbs bringt, müssen die vorigen jahre das regelmässige gebracht haben. Sie thaten es und zwar in psychologischer weise, welche die anwendung der formen als wesentliches, die flexion als nebensächliches darstellt.

Nebenbei wollte ich auf die notwendigkeit hinweisen, die anwendung von *conditionnel* und *subjonctif* dem dritten schuljahr noch hinzuzufügen, während sie nach Louvier den beginn des vierten jahres bildet. Weit davon entfernt, in der heranziehung der phonetik eine vermehrung des stoffes zu sehen, müssen wir jedoch dem umstande rechnung tragen, dass die komplizirtere entwickelung neben der rücksicht auf das psychologische prinzip unsere zeit noch reichlicher ausfüllen wird. Andrerseits müssen die kinder bei wachsender sprachfertigkeit im dritten jahre wiederholt auf diese formen stossen; man entbehrt sie vielleicht schon häufiger, wenn man sich auch ohne sie einrichten kann.

Will die oberstufe jedoch dem kinde die falsche vorstellung »unregelmässiges verb« ersparen, so muss die flexion fortan mehr in den vordergrund treten. Wenn die naturgemässe methode das urteil über die sprache mit recht hinausschiebt und die schülerin die formen mit ihren flexionen der geschickten fremdsprachlichen lehrerin bisher vom munde abgelauscht hat, wie das kind seine muttersprache, so muss sie, die schülerin, jetzt urteilend und schliessend vor das natürlich gewonnene gestellt werden, um einzusehen und zu behalten.

Mir wäre es daher wesentlich, die ersten stunden auf der oberstufe mit der herstellung einer tabelle von normalverben zu beginnen. »Normalverben« nenne ich diejenigen, die wir bisher mit dem ausdruck »regelmässige verben« bezeichneten. Möge das kind selbst dieses tableau an der wandtafel herstellen

und die anleitung der lehrerin es hierbei zur erkenntnis der lautgesetze, mithin zur einsicht, führen. Dann ist 'die beste garantie für das behalten geboten.

Ich kehre zu den althergebrachten und auch in neuen büchern beibehaltenen vier konjugationen zurück. Ich hätte die *oir*-konjugation ausgeschieden, wenn sie die einheitlichkeit der tabelle in irgend einer weise störte oder gar verwirrte. Wenn jedoch der hauptzweck dieses rückblicks der ist, die phonetischen gesetze, die alles beherrschen, also gesetze zu veranschaulichen, so trägt eine mehrheit der beweise zur grösseren klarheit und einsicht bei. Behalten wir als die *oir*-verben und machen sie uns dienstbar!

Zu längerem erwägen veranlasste mich die zweite, die *ir*-konjugation. ***Finir*** war lange das ausgenutzte musterverb für die ganze gruppe; das ominöse ***iss*** galt als ein teil der flexion, und bei den verben ***partir***, ***servir***, ***sortir*** etc. wiederholten viele schüler der alten methode die fabel von dem ausgestossenen *iss*. Wohl sind wir uns des zwecklosen bewusst, bei nicht latein lernenden zöglingen auf das lateinische zurückzugehen, doch hier, meine ich, können wir nur durch erwähnung des historischen vorgangs klarheit in die alte verwirrung bringen. Nur diejenigen schülerinnen, die die bedeutung der lateinischen inchoativ-silben ***esc***, ***osc***, ***asc***, ***isc*** eingesehen haben, können verstehen, dass ***iss*** weder zum stamm im engeren sinne noch zur endung gehört, also nur ein geduldeter eindringling ist, der seinen ursprünglichen wert lange verloren hat. Die gruppe der inchoativ-verben ist sehr gross, verdiente also darum vorangestellt zu werden, doch um jener verwirrenden silbe wegen, wollen wir ***partir***, ***servir***, ***sortir*** etc. an die spitze stellen und mit Plötz die zweite konjugation in *a* und *b* teilen. Somit führe ich meinen schülerinnen statt der letzthin üblichen drei normalverben deren fünf vor: ***donner***, ***partir***, ***finir***, ***recevoir***, ***rompre***; ***rompre*** als einziges verb der vierten konjugation, welches ***t*** in der dritten person einzahl des ***ind. présent*** aufzuweisen hat, während ***vendre***, ***rendre*** etc. es nach dem verstummungsgesetz auch in der schrift verloren haben.[1] Nur ***rompre*** hilft uns ein einheitliches bild aller ***présent***-endungen herzustellen.

[1] [Besser: für ***t*** — vergl. ***vát-il*** etc.! — wird ***d*** geschrieben.]

Jetzt zu den zeiten! Die begriffe stammzeiten und abgeleitete zeiten fallen fort, wenn wir mit den neuen grammatikern den stamm in der ersten person der mehrzahl des *ind. présent* suchen. Mit hilfe der tabelle kann das kind dann später verwandtschaftliche beziehungen der zeiten untereinander auffinden. Ich habe sämtliche einfache zeiten nach ihrer flexions- und sinnverwandtschaft in drei gruppen geteilt: 1. *présent*-gruppe, 2. *imparfait*-gruppe, 3. *futur* und *conditionnel.* Man hätte mit der leichtesten zeit, dem *imparfait*, das bei allen fünf normalverben vollständige übereinstimmung in der flexion zeigt, beginnen können, doch darf ich systematisch vorgehen, da das kind sprachlich den stoff beherrscht.

Bei der methodischen behandlung ist das *A* und das *O*: gehe vom laut aus! Hier muss mit dem mündlichen konjugiren begonnen werden, um dem kinde den unterschied zwischen laut und buchstaben zu geben. Der phonetiker schreibt *donne* = *don*, also nur die laute, die man hört; »dem auge zu liebe« treten zwei buchstaben hinzu. Solche unterschiede mit auge und ohr wahrzunehmen, muss die schülerin immer wieder angeleitet werden. *Nous donnons, vous donnez* bieten dann gelegenheit das allgemeine betonungsgesetz zu veranschaulichen, die einzahl von *partir* das verstummungsgesetz; und kaum ist angefangen, so haben die schülerinnen schon die beiden hauptgesetze in ihrer elementarsten form erkannt. Das dritte gesetz, das lautvermittelungsgesetz, brauchen wir noch nicht. Ich habe die zu entwickelnden phonetischen begriffe und historischen bemerkungen in knapper form dem tableau hinzugefügt und genau die stelle markirt, deren ergebnis sie sind. (Siehe tabelle I.)

So einfach und natürlich wirken die lautgesetze. Was bleibt uns nach dem lautvermittelungsgesetz, dem dritten und letzten, noch übrig hinzuzufügen? Nichts — nichts neues, nur beweis auf beweis der wiederkehr der drei gesetze, von denen allerdings jedes etwas weiteren spielraum beansprucht und doch immer nur nach dem ausspruch der phonetiker auf die eine grosse thatsache hinweist: die mannigfaltigkeit der erscheinungen beruht auf der bethätigung weniger weite gebiete umfassenden kräfte. Was folgt dann nach der reproduzirung dieses tableaus in längsschnitten (wohl nur mündlich

oder in den endungen wegen der beschränkten zeit)? Vielleicht die phonetische entwickelung von *avoir* und *être?* Nein, das ist noch zu früh, da in diesen beiden verben die lautgesetze allein nur wenige formen erklären. Da wir Louviers psychologisches prinzip mit dem phonetischen zu vereinigen bestrebt sind (und sie berühren sich in der hauptsache, im laut, in der lebendigen sprache) mögen unsere kinder noch eine weile *avoir* und *être* in den sprechübungen instinktiv anwenden, bis sie urteilend vor das schwierigste gestellt werden.

Jetzt handelt es sich zunächst darum, die erkenntnis des betonungs- und verstummungsgesetzes an ähnlichen verbalerscheinungen zu üben und das dritte, das lautvermittelungsgesetz, zu entwickeln. Eine zweite tabelle zeigt dieses, und da die konjugationsunterschiede nun zurücktreten können, habe ich die drei zeitengruppen nebeneinander gestellt und die phonetischen ergebnisse wiederum am rande vermerkt. (Siehe tabelle II.)

Was nun den rest der sogenannten unregelmässigen verben anbetrifft, deren formen die schülerin schon zum teil unbewusst richtig bildet, so kommt hier eine praktische gruppirung nach der lautlichen veränderung der beurteilenden durchnahme sehr zu statten. Jedes andere einteilungs-prinzip halte ich für unzweckmässig, doch ist selbstverständlich keines der bücher, die auf phonetischer basis angelegt sind, um des einteilungsprinzips willen zu verwerfen; der lehrer braucht ja selbst nur die reihenfolge der verben zu ändern. Ohlerts kleines büchelchen: *Ein hilfsbuch für die verbalflexion* hat mir bei der anordnung gute dienste geleistet. Doch habe ich in der praxis nie das psychologische prinzip Louviers hintenan gesetzt; darum soll das kurze ergebnis unserer methode sein: gehe von der sprache aus, reduzire sie auf den laut, und vergleiche diesen mit dem schriftzeichen.

Nach dieser gedrängten übersicht hätte ich nichts mehr über das verb zu sagen, und da es vor allem berücksichtigt werden sollte, werde ich mich bemühen, in dem was folgt noch kürzer zu sein.

Es gilt zum schluss die verwertung der phonetik für die übrigen teile der formenlehre und, sofern es möglich ist, auch der syntax. Es gibt bis jetzt für den unterricht in der fran-

zösischen sprache wenige grammatiken, welche die neuen lautphysiologischen forschungen praktisch verwerten, ich meine innerhalb der ziele der heutigen mädchenschule. Phonetische schrift, eine rein phonetische beurteilung der sprache, liegt noch ausserhalb unseres kreises, das trockene regelwerk zum glück weit hinter uns. Selbst ein buch wie Kühns *Kleine französische schulgrammatik* und auch sein grösseres werk, aus welchem jenes ein auszug ist, konnten unserem speziellen bedürfnis noch nicht genügen. Das grössere werk ist nicht umfangreicher seiner vertieften phonetischen beweise wegen (das allein könnte uns nützen), sondern die phonetisch begründeten regeln verschwinden unter einer menge unbegründeten grammatikstoffes. Wir wissen wohl, dass sich nicht alles phonetisch begründen lässt; doch wenn nicht phonetisch, so doch historisch, und wenn auch nicht immer dem verständnis des schülers zugänglich, so doch dem des lehrers. Für diesen letzteren zweck, für die historische begründung der regeln, da ich wieder in den alten grammatikton gekommen bin, ist ein vorzügliches buch die grammatik von Larive und Fleury, vorzüglich, weil sie uns ein gebiet eröffnet, in das wir eintreten müssen, wenn wir über dem schüler und über der schulgrammatik stehen wollen. Tiefer und wissenschaftlicher sind: *Grammaire historique* von Ferdinand Brunot und *Cours de grammaire historique* von Arsène Darmesteter.

Ich habe versucht die einfachsten phonetischen einflüsse auf die entwickelung der grammatik zusammenzustellen. Bei jedem vorgang ist auf eines der drei wichtigsten phonetischen gesetze hingewiesen. (Siehe tabelle III.)

So bezieht sich alles auf das eine, und soll die natürliche entwickelung in der bildung der sprache langsam wie ein festland aus dem meer der verwirrung, sagen wir der unregelmässigkeiten, hervortreten. Das sei denn auch das ziel, dem wir entgegenstreben: klares verständnis der gesprochenen sprache!

TABELLE DER NORMAL-VERBEN.

[Tabelle I.]

Phonetische und historische bemerkungen.	1. konjugation.	2. konjugation. a.	2. konjugation. b.	3. konjugation.	4. konjugation.
1) **Entwicklung des unterschieds zwischen laut- und schriftzeichen. Immer vom laut ausgehen!**			INFINITIF.		
2) Allgemeines betonungsgesetz: letzte volle silbe.	*Donner*	*Partir*	*Finir*	*Recevoir*	*Rompre*
3) Verstummungsgesetz (am wortende konsonanten stumm für das ohr): der endkonsonant des stammes verstummt vor dem konsonanten der endung stets in der sprache, meistens in der schrift. Ganz elementar: *t* verstummt vor *s, s, t*.			PRÉSENT-GRUPPE. 1. INDICATIF PRÉSENT.		
4) *Iss (isc)*, überbleibsel der lateinischen inchoativsilben. Nach dem verstummungsgesetz verstummt *ss* vor konsonantischer endung, bleibt vor vokalischer.	[1] *Je donne*	[2] *Je pars*	*Je finis*	[5] *Je reçois*	[6] *Je romps*
5) Stamm *recev*, endungen *s, s, t*. Das verstummungsgesetz streicht *v*; es bleibt *rece-s*. Die zweite silbe tritt in den ton, und *e* wird unter dem einfluss des betonungsgesetzes in *oi* verwandelt = *recois*; ¸ ist schriftzeichen. [Doppelstamm: betont *reçoiv*, unbetont *recev*.]	*tu donnes*	*tu pars*	*tu finis*	*tu reçois*	*tu romps*
	il donne	*il part*	*il finit*	*il reçoit*	*il rompt*
	[3] *nous [donn]*ons	*nous [part]*ons	[4] *nous [fin]iss*ons	*nous [recev]*ons	*nous [romp]*ons
	vous donnez	*vous partez*	*vous finissez*	*vous recevez*	*vous rompez*
	ils donnent	*ils partent*	*ils finissent*	*ils reçoivent*	*ils rompent*
			2. IMPÉRATIF.		
	[7] *Donne*	*Pars*	*Finis*	*Reçois*	*Romps*
	donnons	*partons*	*finissons*	*recevons*	*rompons*
	donnez	*partez*	*finissez*	*recevez*	*rompez*
			3. SUBJONCTIF PRÉSENT.		
	Je donne	*Je parte*	*Je finisse*	*Je reçoive*	*Je rompe*
	tu donnes	*tu partes*	*tu finisses*	*tu reçoives*	*tu rompes*
	il donne	*il parte*	*il finisse*	*il reçoive*	*il rompe*
	[8] *nous donnions*	*nous partions*	*nous finissions*	*nous recevions*	*nous rompions*
	vous donniez	*vous partiez*	*vous finissiez*	*vous receviez*	*vous rompiez*
	ils donnent	*ils partent*	*ils finissent*	*ils reçoivent*	*ils rompent*

Phonetische und historische bemerkungen.	1. konjugation.	2. konjugation. a.	2. konjugation. b.	3. konjugation.	4. konjugation.
6) **Das verstummungsgesetz wirkt hier nur lautlich, *p* bleibt in der schrift.**			**4. PARTICIPE PRÉSENT.**		
	Donnant	*Partant*	*Finissant*	*Recevant*	*Rompant*
7) Das erwähnen des ausgeschiedenen *s* bleibt besser weg, da man jetzt die zeiten nicht mehr aus stammzeiten ableitet, sondern die unterscheidenden endungen an den stamm (1. pers. pl. *présent*) hängt, im *futur* und *conditionnel* an den *infinitif*.			**IMPARFAIT-GRUPPE.** **1. IMPARFAIT.**		
8) Die endungen des *subj. présent* mit denen des *ind. présent* vergleichen. Das unterscheidende *i*.	[9] *Je donnais* *tu donnais* *il donnait* *nous donnions* *vous donniez* *ils donnaient*	*Je partais* *tu partais* *il partait* *nous partions* *vous partiez* *ils partaient*	*Je finissais* *tu finissais* *il finissait* *nous finissions* *vous finissiez* *ils finissaient*	*Je recevais* *tu recevais* *il recevait* *nous recevions* *vous receviez* *ils recevaient*	*Je rompais* *tu rompais* *il rompait* *nous rompions* *vous rompiez* *ils rompaient*
9) *Ai, i* unterscheidender endungsteil der zeit (wie im deutschen *te, liebte*), sonst endungen des *présent*.			**2. PASSÉ DÉFINI.**		
10) *A (ai), i, u* sind unterscheidungsvokale. Die abweichenden endungen der einzahl der ersten konjugation lassen sich nur historisch erklären. Die lateinische endung war *avi*. Aus *donavi* wurde *donnai*; *donnas* folgte der neuen bildung; die dritte person verlor *t*, welches in der frage-	[10] *Je donnai* *tu donnas* *il donna* *nous donnâmes* *vous donnâtes* *ils donnèrent*	*Je partis* *tu partis* *il partit* *nous partîmes* *vous partîtes* *ils partirent*	*Je finis* *tu finis* *il finit* *nous finîmes* *vous finîtes* *ils finirent*	*Je reçus* *tu reçus* *il reçut* *nous reçûmes* *vous reçûtes* *ils reçurent*	*Je rompis* *tu rompis* *il rompit* *nous rompîmes* *nous rompîtes* *iis rompirent*
			3. SUBJONCTIF IMPARFAIT.		
	[11] *Je donnasse* *tu donnasses* *il donnât*	*Je partisse* *tu partisses* *il partît*	*Je finisse* *tu finisses* *il finît*	*Je reçusse* *tu reçusses* *il reçût*	*Je rompisse* *tu rompisses* *il rompît*

bemerkungen.

form wieder auftaucht. *Ai* (lautlich *e*) zeigt sich auch in der dritten person mehrzahl, wo er unter dem betonungsgesetz zu *è* wird. [Historisch kein *ai*! *a*>*e*.] — Das in der zweiten person mehrzahl vor *t* ausgestossene *s* wird durch ein ^ ersetzt, welches auch irrtümlich in die erste person mehrzahl eintrat. — In der 3. konjugation treten die endungen an den verkürzten stamm.

11) Vergleich des *imp. subj.* mit dem *passé déf.* Verwandte zeiten.

12) *é*, *i*, *u* nicht [lat.!] endungen, sondern unterscheidungsvokale. Vergleich mit *passé déf.*

13) *Futur* aus dem *inf.* des verbs und dem *présent* von *avoir* zusammengesetzt, also: *je donner ai* = *j'ai à donner*. Bei *recevoir oi* nach dem betonungsgesetz verstummt [vgl. 5)], bei *rompre e* verstummt.

14) *Je donner avais* = *j'avais à donner* — *je donnerais.*

1. konjugation.	2. konjugation. a.	2. konjugation. b.	3. konjugation.	4. konjugation.
— *nous donnassions*	— *nous partissions*	— *nous finissions*	— *nous reçussions*	— *nous rompissions*
— *vous donnassiez*	— *vous partissiez*	— *vous finissiez*	— *vous reçussiez*	— *vous rompissiez*
— *ils donnassent*	— *ils partissent*	— *ils finissent*	— *ils reçussent*	— *ils rompissent*

4. PARTICIPE PASSÉ.

[12] *Donné*	*Parti*	*Fini*	*Reçu*	*Rompu*

FUTUR UND CONDITIONNEL.

1. FUTUR.

[13] *Je donnerai*	*Je partirai*	*Je finirai*	*Je recevrai*	*Je romprai*
tu donneras	*tu partiras*	*tu finiras*	*tu recevras*	*tu rompras*
il donnera	*il partira*	*il finira*	*il recevra*	*il rompra*
nous donnerons	*nous partirons*	*nous finirons*	*nous recevrons*	*nous romprons*
vous donnerez	*vous partirez*	*vous finirez*	*vous recevrez*	*vous romprez*
ils donneront	*ils partiront*	*ils finiront*	*ils recevront*	*ils rompront*

2. CONDITIONNEL.

[14] *Je donnerais*	*Je partirais*	*Je finirais*	*Je recevrais*	*Je romprais*
tu donnerais	*tu partirais*	*tu finirais*	*tu recevrais*	*tu romprais*
il donnerait	*il partirait*	*il finirait*	*il recevrait*	*il romprait*
nous donnerions	*nous partirions*	*nous finirions*	*nous recevrions*	*nous romprions*
vous donneriez	*vous partiriez*	*vous finiriez*	*vous recevriez*	*vous rompriez*
ils donneraient	*ils partiraient*	*ils finiraient*	*ils recevraient*	*ils rompraient*

[Tabelle II.]

EINÜBUNG VON LAUTGESETZ I UND II AN:

Wiederholung.

e und eingeschob. *e* = schriftzeichen.

1. *Dormir, mentir, servir* etc.
2. *Punir, bâtir, obéir* etc.
3. *Apercevoir, concevoir, devoir* etc.
4. *Vendre, rendre, attendre* etc.
5. *Commencer, manger* etc.

Betonungsgesetz bewirkt lautveränderung im hauptton und

PRÉSENT-GRUPPE.

IND. PRÉSENT.	IMPÉRATIF.	SUBJ. PRÉSENT.	PARTICIPE
*J'appell*e	*Appell*e	*J'appell*e	*Appel*ant
*tu appell*es	*appel*ons	*tu appell*es	
*il appell*e	*appel*ez	*il appell*e	
nous [*appel*]ons		*nous appel*ions	
*vous appel*ez		*vous appel*iez	
*ils appell*ent		*ils appell*ent	

IMPARFAIT-GRUPPE.

IMPARFAIT.	PASSÉ DÉFINI.	SUBJ. IMPARFAIT.	PARTIC. PA
*J'appel*ais	*J'appel*ai	*J'appel*asse	*Appel*é
*tu appel*ais	*tu appel*as	*tu appel*asses	
*il appel*ait	*il appel*a	*il appel*ât	
*nous appel*ions	*nous appel*âmes	*nous appel*assions	
*vous appel*iez	*vous appel*âtes	*vous appel*assiez	
*ils appel*aient	*ils appel*èrent	*ils appel*assent	

im nebenton.

FUTUR.	CONDITIONNEL.
*J'appeller*ai	*J'appeller*ais
*tu appeller*as	*tu appeller*ais
*il appeller*a	*il appeller*ait
*nous appeller*ons	*nous appeller*ions
*vous appeller*ez	*vous appeller*iez
*ils appeller*ont	*ils appeller*aient

Desgleichen in: *jeter, acheter, celer, geler, mener* etc. (Schriftzeichen verschieden.)

Nur im hauptton (d. h. nicht in *futur* und *conditionnel*) in *répéter, régner* etc. [Auch im *inf., fut., cond.* neigung zu offnerem *e*.]

LAUTGESETZ III.

Lauteinschiebung nach dem lautvermittelungsgesetz.

PRÉSENT-GRUPPE.

IND. PRÉSENT.	IMPÉRATIF.	SUBJ. PRÉSENT.	PARTICIPE PR.
J'emploie	*Emploie*	*J'emploie*	*Employant*
tu emploies	*employons*	*tu emploies*	
il emploie	*employez*	*il emploie*	
nous [*employ*]ons		*nous employions*	
vous employez		*vous employiez*	
ils emploient		*ils emploient*	

IMPARFAIT-GRUPPE.

IND. PRÉSENT.	PASSÉ DÉFINI.	SUBJ. IMPARFAIT.	PARTIC. PASSÉ.
J'employais	*J'employai*	*Que j'employasse*	*Employé*
tu employais	*tu employas*	— *tu employasses*	
il employait	*il employa*	— *il employât*	
nous employions	*nous employâmes*	— *nous employassions*	
vous employiez	*vous employâtes*	— *vous employassiez*	
ils employaient	*ils employèrent*	— *ils employassent*	

FUTUR.	CONDITIONNEL.
J'emploierai	*J'emploierais*
tu emploieras	*tu emploierais*
il emploiera	*il emploierait*
nous emploierons	*nous emploierions*
vous emploierez	*vous emploieriez*
ils emploieront	*ils emploieraient*

Desgleichen in: *appuyer, payer* etc.

[1] [Der *j*-laut dringt auch in die formen mit *-oie*(*s*) ein.]

1. HAUPTWORT.

a) Bildung der mehrzahl.

1. Ursprung des *s*.

2. *cheval* — *chevax* (*x* = *us*) *chevaux* (ges. III). *cals*, etc. lehnwörter.

3. *aux, eaux, eux, oux* = orthographische missverständnisse (*x* müsste *s* sein).

4. *travail* — *travaus* (*l* zu *u* erweicht nach ges. III) — *travaux*. — Andere behalten das *l*, da es [wie übrigens auch in *travail* etc.] lautlich nicht [mehr] hörbar ist (*éventails*).

5. *œil*—*œils, yeux* (lautliche verdrehung). *ciel* — *ciels, cieux*. *aïeul*—*aïeuls, aïeux*. Der alte plural ist beibehalten, um verschiedene bedeutungen zu differenziren.

b) Kasus fehlen.

2. EIGENSCHAFTSWORT.

a) Bildung der mehrzahl (wie beim hauptwort).

b) Geschlechtsformen. Vor dem stummen *e* findet folg. lautwechsel statt (ges. III):

1. *c* in *ch* verwandelt: *sec, sèche*.

2. *Hartes g* [verschl.-l.] *in weiches g* [reibel.] verwandelt: *long, longe*, später *longue*.

3. *f* in *v* [besser: *v* des fem. in *f* des mask.] verwandelt.

4. Verdoppelung von *l, n, s, t*.

5. *Bel, nouvel, fol, mol* alte formen. *l* zu *u* erweicht in *beau, nouveau, fou, mou*. Die weibliche form aus der alten form gebildet: *belle* etc. Die alte männliche form vor vokalen beibehalten.

6. *x* schriftzeichen für stummes *s*, daher: *doux* — *douce, roux* — *rousse; amoureux* — *amoureuse*.

7. *Caduc*—*caduque*; *qu* orthographische willkürlichkeit [vgl. *gu, ç*].

8. Die endung *eur* nicht lautlich zu betrachten.

9. *Tout* im altfranzösischen in adjektiv. und adverb. bedeutung stets verändert, daher die verwirrung im modernen französisch.

10. *Gens* = leute, männlich, doch *la gent*, daher die bekannte verwirrung.

11. *Nu, demi* früher stets veränderlich.

c) Stellung.

1. Nach dem hauptwort zur unterscheidung.

2. Vor dem hauptwort zur wesensschilderung.

3. UMSTANDSWORT.

Bildung der umstandswörter der art und weise durch anhängung von *ment* (rührt von einem lateinischen femin. her) an die weibliche form des eigenschaftsworts.

1. *Vraiment* etc. (*e* nicht mehr geschrieben).

2. *Gaiement, gaîment* etc.

3. *Aveuglément* etc. (von dem verb abgeleitet).

4. *Constam-ment* (*ntm* = *mm*).

5. *Comme, comment*.

4. ZAHLWORT.

a) Aussprache.

Cinq, six, sept, huit, neuf, dix = konsonant verstummt vor folgender konsonanz. Ges. II.

b) Veränderung.

Cent, vingt hatten stets ein hörbares *s* im altfrz.: *deux cents et trente*. Zuerst fällt *et* und dann *s* vor folgendem zahlwort.

5. FÜRWÖRTER.

a) Artikel.

1. Lat. *ille*, akk. *illum*, demonstrativum.
2. *un*, *une* (zahlwort).
3. *de le* = *du* (teilungsartikel).

b) Persönliches.

Betontes.	Unbetontes.
Moi	*Je, me, me*
toi	*tu, te, te*
lui, elle, soi	*il, lui, le, se*
nous	*nous, nous, nous*
vous	*vous, vous, vous*
eux, elles, soi.	*ils, leur, les, se*

Il le lui donne.

Donne-me-le = *le-moi.*

c) Besitzanzeigendes.

Lat. *noster*, akkusativ *nostrum* = afrz. *nostre* = *notre* und *le nôtre.*

d) Hinweisendes.

Unbetontes.	Betontes.
Cet } *ce* }, *cette*	*Celui*
	voilà = *vois là*
chaque	*voici* = *vois ci*

chaque[dies ist selbst erst aus *chacun* gebildet!]-*un* = *chacun.*

6. GERUNDIUM.

War im altfranzösischen auch unveränderlich.

7. PARTICIPE PRÉSENT.

Wird eigenschaftswort, dann veränderlich.

WORTSTELLUNG.

Feste wortstellung: Da nominativ und akkusativ gleiche formen haben, müssen sie durch die stellung unterschieden werden (1. subjekt, 2. verb, 3. objekt). Anders bei den pronomina.

BETONUNG.

Die betonung ist im französischen schwach, der logische akzent fehlt fast ganz [antithese!]. Er wird ersetzt:

1. durch änderung der festen wortstellung (*inversion*).
2. durch verdoppelung (*pléonasme*).
3. durch umschreibung (*périphrase*).

Königsberg i. Pr.

MARGARETE TUPSCHEWSKY.

ZUR FRAGE DER VERANSCHAULICHUNGSMITTEL IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

Die freundliche aufnahme, welche die nach der anschauungsmethode verfassten lehrbücher für den unterricht in den fremden sprachen gefunden haben, liefert den beweis dafür, dass durch dieses verfahren dem unterricht eine seite abgewonnen wird, die dem interesse des schülers in geeigneter weise entgegenkommt. Jahr für jahr mehrt sich die zahl dieser lehrmittel, und so ist denn anzunehmen, dass das anschauungsprinzip in seiner anwendung auf den fremdsprachlichen unterricht immer fruchtbringender sich gestalten werde. Während früher bei derartigen versuchen die Strübing-Winkelmannschen und Wilkeschen bildertafeln benutzt wurden, haben jetzt die Hölzelschen wandbilder die aufmerksamkeit auf sich gelenkt und bilden den ausgangspunkt sprachlicher exerzitien.

In meiner schrift *Wie muss der fremdsprachliche unterricht umkehren?* habe ich auf die vorzüge und mängel dieses bilderwerkes hingewiesen. Es mag hier noch einmal betont werden, dass dasselbe für den genannten sprachzweck das beste ist, was wir dermalen besitzen.

In gerechter würdigung der vorzüge dieser tabellen haben denn nicht weniger als 8 autoren ihren lehrbüchern dieses anschauungsmaterial zu grunde gelegt. Andere werden voraussichtlich bald nachfolgen. Es ist jedoch jedem klar, der in ausgiebiger weise das intuitive prinzip durchführen will, dass jene bilderserie für sich allein nicht genügen kann. Eine ganze menge von anschauungsgruppen, diedort keine vertretung findet, muss im unterricht behandelt werden.

In ausreichendem masse will Orell Füsslis *Bildersaal* den forderungen des anschauungsunterrichtes entgegen kommen.

Bis jetzt sind 6 hefte erschienen und haben an einigen schulen eingang gefunden. Es werden auf diesen vignetten nicht nur gegenstände, sondern auch thätigkeiten dargestellt, und was ihnen besonders zur empfehlung gereicht, ist der umstand, dass die begrifflich verwandten objekte in gemeinschaftlichem rahmen auftreten. Leider wird durch die winzigkeit des formats der gebrauch dieses bilderwerkes für massenunterricht sehr erschwert und darum der praktische wert desselben, insofern es in schulen gebraucht wird, sehr beeinträchtigt. Für die hand des schülers dürften indessen diese vignetten bei der häuslichen wiederholung gute dienste leisten.

Wir wollen hoffen, dass die idee, welche diesem *Bildersaal* zu grunde liegt, weiter verfolgt werde, und dass in nicht allzu ferner zeit ein artistisches institut uns mit einem bilderwerk bescheren möge, das zu den erwähnten Hölzelschen tabellen die nötige ergänzung liefert. Nur muss verlangt werden, dass man bei einem solchen unternehmen den forderungen und wünschen der schule in jeder beziehung gerecht zu werden sucht und die pädagogischen rücksichten allen anderen vorangehen lässt.

So mag es denn gerechtfertigt sein, hier in kürze die grundsätze klar zu legen, nach welchen ein so gedachtes bilderwerk hergestellt werden sollte.

In erster linie muss gefordert werden, dass die hauptsächlichsten objekte, mit denen der mensch im täglichen leben in direkte oder indirekte berührung kommt, zur darstellung gelangen.

Wir würden also gegenstände und personen, wie sie uns in schule und haus, in wald und flur, auf den bergen und im thal, zu land und wasser entgegentreten, wiedergeben. Nicht sowohl ein ausschnitt aus der belebten und unbelebten natur, als vielmehr ein summarisches gesammtbild derselben soll geboten werden, nebst einer reihe von kunstgegenständen, derer die menschen zu ihren verschiedenen hantirungen benötigt sind.

Dass will nun nicht etwa sagen, dass man lediglich an hand von bildern die sprachlichen exerzitien vornehmen soll. Manchmal wird, wo örtliche und zeitliche verhältnisse es gegestatten, der gegenstand *in natura* vorgeführt. Das kann der fall sein bei objekten der schulen, bei blumen etc. Für die

sprechübungen, insonderheit die wechselgespräche, bieten sie einen ungleich weiteren spielraum, ganz abgesehen davon, dass durch diesen munteren wechsel der lernlust neue nährquellen eröffnet werden. Selbstredend müssen viele übungen ohne irgendwelche bezugnahme auf ein vorgeführtes objekt gemacht werden. Wo sich jedoch eine solche heranziehung eines gegenstandes empfiehlt, wird man nicht unterlassen, dem unterricht diese grundlage zu bieten.

Was den umfang des in frage stehenden bilderwerkes anbetrifft, so könnte mit einer unten zu machenden reserve das erwähnte lehrmittel von Orell Füssli vorbildlich sein.

Sodann dürfte auch mit rücksicht auf die komposition der einzelnen tabellen jenes veranschaulichungsmittel zu rate gezogen werden. Im interesse eines erspriesslichen, das interesse der kinder fesselnden unterrichtes muss nämlich gefordert werden, dass die darzustellenden objekte nach sachkategorien auftreten. Nicht nur kommen wir dadurch einem latenten wunsche des schülers entgegen, wir fördern auch seine geistige regsamkeit und liefern seinem gedächtnis die willkommensten stützen, was keiner längeren psychologischen auseinandersetzung bedarf: Wo man fort und fort den schüler anhält, begriffsreihen nach bestimmten gesichtspunkten zu bilden, gewinnt er eine weit grössere herrschaft über die sprache, als wenn diese verkettung dem zufall überlassen wird. Schon Comenius sagt: Es kann nichts gediegen sein, als was in allen stücken zusammenhängt.

Wir sehen vorderhand ab von einer systematischen versinnbildlichung der thätigkeiten und bescheiden uns, unter angabe der hauptsächlichsten repräsentanten mit der aufführung derjenigen objektgruppen, die wir in erster linie im bilde festhalten möchten.

1. blumen: rose, veilchen, tulpe, lilie, hyacinthe, nelke, vergissmeinnicht, stiefmütterchen, schlüsselblume, gänseblümchen.
2. waldbäume: buche, tanne, kiefer, linde, eiche, ahorn, pappel.
3. fruchtbäume: apfelbaum, kirschbaum, birnbaum, nussbaum, zwetschgenbaum, pfirsichbaum, aprikosenbaum.

Diese 3 kategorien dürften ihre bildliche darstellung am besten in der weise finden, dass gruppe 1 mit ausschluss der

2 letzten objekte im rahmen eines gartens, die 2. auf dem hintergrunde eines waldes, die 3. in einer wiese, einschliesslich der 2 oben genannten objekte, gedacht würde. Diese 2 pflanzen könnten auch am rand ausserhalb des gesammtbildes angebracht werden.

Dabei liesse sich zu weiterer belebung diese oder jene art von staffage verwenden.

Wenn auch nicht verhehlt werden kann, dass die genaue wiedergabe gewisser bäume zu den grössten schwierigkeiten malerischer kunst gehört, so muss doch betont werden, dass es sich bei fraglichem unternehmen nur darum handeln kann, die grundzüge, die allgemeine physiognomie des betreffenden baumes getreu wiederzugeben; und dies ist denn doch keine zu hoch gespannte forderung. Des weiteren ist zu bemerken, dass die spezifische farbennüance der blätter, der rinde über die identität des gegenstandes orientiren hilft. Zeichnen wir endlich an den unteren rand der tabellen blätter und früchte und zwar in der weise, dass diese unter die betreffenden bäume zu stehen kommen, z. b. blätter unter die waldbäume, früchte unter die fruchtbäume, so sind die obwaltenden schwierigkeiten völlig gehoben.

Dass so gedachte bilder nicht bloss trockener aufzählung von objekten stoff liefern, sondern mannigfache sprachliche verwertung finden können, mögen folgende übungen nachweisen. Vorausgesetzt, wir würden mit dem gartenbild den anfang machen, so könnte man etwa folgendes verfahren einschlagen.

Grammatisches ziel sei die anwendung des best. und unbest. artikels. Die vokabeln werden auf grund der anschauung gelernt, an die wandtafel geschrieben, nachher vom schüler ins heft eingetragen und zur bildung von sätzen verwendet, wobei mündliche und schriftliche übungen hand in hand gehen. Die aussprache wird von fall zu fall erörtert. Die neuen laute müssen so lange vor- und nachgesprochen werden, bis die einstellung der artikulationsorgane die des fremden idioms ist.

1. Alle blumen werden zuerst mit dem best., dann mit dem unbest. artikel genannt.

   La rose, une rose, la pensée, une pensée etc.

2. *C'est une rose. Qu'est-ce que c'est?* Da man dem schüler für die erste zeit besser kein buch in die hand gibt,

so sind die fragen *Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que c'est que* . . . vorläufig bloss vor- und nachzusprechen.

3. *La rose est une fleur. Qu'est-ce que c'est que la rose?...*
4. *La rose est dans le jardin. Où est la rose?...*
5. *Quelle fleur est-ce?...*
6. *Quelle fleur as-tu dans ton jardin?...*

Bei den übrigen bildern dürften sich ähnliche übungen empfehlen.

Ist der genitiv zu behandeln, so könnten die tafeln folgendermassen verwertet werden.

1. *Le sapin est un arbre de la forêt.*
   La marguerite est une fleur de la prairie.
2. *Le lis est près de la rose ....*
   L'œillet est à côté de la tulipe ....
3. *Je parle de la rose. De quoi parles-tu?*
   Nous avons parlé d'une rose, d'un lis ....
4. *C'est la tige d'un .... d'une*
   la feuille ....
   la branche ....
   la fleur ....

Zur abwechslung wären reime, sprüche, liedchen, die mit den betreffenden sachgebieten in beziehung stehen, einzufügen.

Eine 4. gruppe bestände aus einer anzahl tiere (haus- und wildtiere).

Obwohl die Walterschen tafeln (Schreiber, Esslingen) gut verwendet werden können, so sollte eine lithographische anstalt auch diese gruppe ins auge fassen. Auf jenen tafeln sind nämlich verschiedene objekte etwas klein, und manches findet sich vor, was selbst in späteren kursen füglich weggelassen werden kann.

Eine weitere gruppe »das haus und seine teile« könnte auf dem gartenbild erledigt werden. Sodann ist eine bildliche darstellung der hausgeräte, der kleidungsstücke wünschenswert. Wie nahrungsmittel und getränke zweckentsprechend wiedergegeben werden können, zeigt der *Bildersaal.*

Wenn wir nun für die tiere 3 bis 4 tabellen voraussehen, so kämen wir im ganzen auf 9—10 blätter, die aber beliebig vermehrt werden können. Für den anfang aber sollten gut kolorirte tafeln der drei ersten kategorien hergestellt werden.

Mit bezug auf die grösse der tabellen mag bemerkt werden, dass, wofern die zuhilfenahme von staffage eine sparsame ist, die dimensionen 65 cm × 85 cm als genügend bezeichnet werden müssen, da die bilder, welche in diesem formate vorliegen, bei der unterrichtlichen behandlung ihrem zwecke vollkommen genügen, und so dürfte es denn ratsam erscheinen — und dies namentlich im hinblick auf den kostenpunkt — nicht viel über genanntes format hinauszugehen.

Dazu kommt, dass, will man die Walterschen tabellen verwenden, diese, je 4 blätter zu einer tafel vereinigt, fast die gleichen masse besitzen, und somit wird dem in dieser weise benutzten anschauungsmaterial das gepräge einer gewissen einheitlichkeit verliehen.

Was die künstlerisch technische ausführung dieser bilder anbelangt, so muss verlangt werden, dass man den ästhetischen forderungen in vollem masse rechnung trägt. Neben korrekten konturen und sauberer linienführung erwarten wir einen farbenton, der, wenn auch aus praktischen gründen ein wenig keck aufgetragen, doch dem auge einen wohlthuenden eindruck gewährt und in keinem falle die künstlerhand vermissen lässt. Je höher der künstlerische wert solcher tabellen ist, desto grösser muss auch ihre verbreitung sein. Sie werden nicht nur für den fremdsprachlichen, sondern auch im muttersprachlichen unterricht verwendung finden, ja selbst in den dienst des naturkundlichen unterrichts treten können.

Endlich ist noch darauf aufmerksam zu machen, dass diese bilder in möglichst grosser auflage hergestellt werden sollten, damit deren anschaffung infolge des billigen kostenpreises auch weniger gut situirten schulen — ich denke namentlich an solche auf dem lande — ermöglicht würde. Zweifellos müsste ein derartiges lehrmittel einen ganz bedeutenden absatz gewinnen und würde den verleger für seine opfer reichlich entschädigen.

P. S. Der verlagshandlung, welche ein bilderwerk im sinne vorstehender darlegungen zu machen geneigt ist, stelle ich meine entwürfe gern zur verfügung.

Basel. DR. P. SCHILD.

ENGLISH IN AMERICA.[1]

PHONETIC TEXTS.

The following texts illustrate several varieties of my own pronunciation. I think my practice represents fairly well the usage of educated people in eastern New England. Of course everyone's speech is subject to endless change: I have tried to give below samples of at least seven different styles; but the boundaries between these dialects are always vague and continually shifting, and the types themselves never show a distinct individual character. My examples begin with the most natural style and end with the most artificial. As I am now at a small summer resort, and have at hand no books except a few that I brought for my own amusement, the range of my selections is limited.

My phonetic symbols are the same that I used in my previous article on *English in America*: they are taken, in the main, from the alphabet of the *Association Phonétique*. Stress is indicated by a dot just before the accented vowel; it is, however, left unmarked in words where no vowel except *ə* or *i* precedes the tonic syllable. In the separation of words I have followed the practice of the *Association Phonétique*, although I do not entirely approve of it.

A. SPEAKING.

1. FAMILIAR TALK.[2]

n đə skwèəɹ ai ast fə mai mæn t đə sèkn stôəɹ on đə ɹait. "z î hiəɹ?" ai ast. "jès, i ìz," đè sèd. "hæè z i lìv?" sd ai.

[1] Fortsetzung. Vgl. *English in America*, *N. Spr.*, II, heft 8, ss. 443—467.

[2] A free translation from Mérimée's French version of *The Dog*, by Turgeneff. I have rendered the selection into colloquial American Eng-

"bɔ đə ɹìvə, dʒèst æùt ə tæùn," səd đê. "hʍìtʃ haùs?" ai ast. "hiz ôn hæùs," səd đê. sô ai wènt daùn t đə ɹìvə, n faùnd iz haùs—dæt iz, i wɑznt ə haùs, bət ə ʃænti. ai sɔ ə mæn n ə blû kôt, ɔl pætʃìz, n ə tætəd hæt, wiđ iz bæk tû mi, bìzi hôiŋ kæbidʒiz. ai stèpt ɑp n sèd tù im: "ə jû mìstə sô n sô?" hî tùnd əɹaùnd, n ai bèt jû nèvə sɔ sɑtʃ ʃap aiz. hiz fês wɔz nô bìgə n jə fìst, n i hæd ə bìli-gôt bìəd, n nô tìϑ. hi wəz n ôl mæn. "jès, ə bî," sd î; "hʍɑt kən ə dû fɔ jə?" "si hìə," sd ai, hændiŋ im đə lètə. hî lùkt æt mi pɹìti had, n đèn i sèd: "dʒès stèp ìn; ai kant ɹîd đæùt mə spèks." wî wènt ìntù iz hɑt—ə ɹèglə hôl, bèər ən ɹètʃid, đ hadli ɹûm ənɑf tə stænd ìn. ọn đə wɔlz đə wə səm smôki ôl pìktʃəz əv ɹəlìdʒəs sɑbdʒiks. hî tùk sm aìən spèktəklz aùt əv ən ôl têbl dɹɔə, pùt əm ọn iz nôz, n ɹèd đə lètə; đèn i bgæn t lùk æt mi ϑɹû iz spèks. "jə wɔnt mî tə hèlp jə?" sd î. "jès, ə dû," sd ai. "wèl," sd î, "tèl əs bæùt it; aim lìsnin." đèn i sæ daùn, n tùk ə tʃèkt hæŋkətʃif aùt əv iz pọkit, n spɹèd it aùt niz læp—đə hæŋkətʃif z ɔl fùl ə hôlz—n lùkt ət mì n ə lɔdli wê, laik ə dʒɑdʒ, đaùt ìvn askiŋ mì tə sì daùn. n đə faniist ϑìŋ əbaùt it wəz đət ɔl əv ə sɑdn ai fèlt skèəd; ai wɔz kəmplîtli ɹætld; mə hat wènt daùn ìntə mə bûts. hʍèn i d fìniʃt iz nspèkʃən, n ai d gọt mə wìts təgèđəɹ ə lìtl, ai tôld im đə hôl stôɹi. hî dìdnt sê èniϑiŋ, bət skaùld n bìt iz lìp, n đèn, əz sọləm z ə dʒɑdʒ, hi ast mi, slôli, wiđ đə gɹêtist dìgniti, fə mə nêm n êdʒ n pæɹənts, n hʍèđəɹ ai wəz mæɹid ə sìŋgl. đèn i bìt iz lìp n skaùld əgèn, n ɹêzd iz fìŋgə n sèd tə mì: "nîl dæùn n sê jə pɹæəz." ai wènt daùn ọn mə nîz—n ai kêm nìə stêiŋ đèə, tû, ai wɔz sô ôvəɹ-əd bə đæt ôl mæn; ai d əv dɑn èniϑiŋ i tôl mi tû. ai kn sì vèri wèl đət đæt mêks jù laf, dʒèntlmèn, bət ai kn tèl jù ai dìdnt fîl laik lafiŋ đèn. "gèt ɑp, mìstəɹ," i sèd, ət last; "ai kn hèlp jə. t ênt ə paniʃmənt đət s sènt əpọn jə, ts ə wɔnin.

---

lish, avoiding proper names and other distinctively Russian features. I have tried to imagine that I was relating to a few intimate friends something that happened to me in some country town of eastern Massachusetts. The portions in quotation marks represent the rural dialect; here all the vowels are slightly nasalized, and the low vowels are very nasal. The rest represents my own (city) speech, in its most unstudied form; the vowels *æ*, *ɑ*, *ọ*, and *ɔ* are somewhat nasal.

t mînz ðət jə ɹ in dêndʒə. fɔtʃənitli sambədi z pɹêin fə jə. næù jû gô dæùn stɹît n bai jəsèlf ə pəp, n kîp im wið jə ɔl ðə taim, dê n nait. jə want[1] *hèv nô môə vìʒənz, n bəsaidz, ðə dɔg mê bî v jûs tû jə."*

2. CONVERSATIONAL STYLE.[2]

pêtəzhöf[3] *wəz ə wìntə ɹəzɔət fə kənsamptiv pêʃənts, ðô, indîd, mèni pîpl ù sìmpli nîdid ðə tʃèndʒ əv ə bɹêsiŋ klaimit wènt ðèə tə spènd ə fjû mans,*[4] *ən kêm əwê wandəfli bètə fə ðə maùntin èə. ðìs wəz ɑət bänədîn hôm*[5] *hôp tə dû; ʃi wəz bɹôkn daùn in èvɹi wê, bət it wəz θɔt ðət ə pɹəlɔŋd stê in pêtəzhöf mait hèlp ə bæk tù ə ɹîznəbl əmaùnt əv hèlθ, əɹ ət lîst pɹəvènt ə fɹəm slìping intə fädə diklain. ʃi d kam əlôn, bəkɔz ʃi hæd nô ɹəlêʃənz əksèp ðæt ôld aŋkl, ən nô mani tə pê èni fɹènd ù mait əv bin wìliŋ tə kam wið ə. bət ʃi pɹɔbəbli kèəd vèɹi lìtl, ən ðə mɔniŋ aftəɹ əɹ əɹaivl ʃi stɹôld aùt bai əsèlf, nvèstəgêtiŋ ðə plês ɑèə ʃi wəz əbaùt tə spènd sìks mans. ʃi wəz dɹægiŋ əsèlf əlɔŋ hɑèn ʃi mèt ðə dìsəgɹiəbl mæn. ʃi stɔpt im. hi wɑznt əkastəmd tə bi stɔpt bai èni wən, ən i lùkt ɹaðəɹ əstɔniʃt. "jû wänt vèɹi tʃiəɹiŋ las nait," ʃi sèd tù im. "ai blîv ai m nɔt dʒènɹəli kənsìdəd tə bi laivli," hi ansəd, əz i nɔkt ðə snô ɔf iz bût. "stìl, ai m sɔɹi ai spôk tə jù əz ai dìd," ʃi wènt ɔn, fɹæŋkli; "t wəz fûliʃ ə mî tə maind ɑət jû sèd." hî mêd nô ɹèfɹənts tù iz ôn ɹəmak, ən wəz pasiŋ ɔn iz wê əgèn, hɑèn i tänd bæk ən wɔkt wið ə. "ai v bìn hiə nìəli sèvn jîəz," hi sèd, ən ðə wəz ə ɹiŋ əv sædnis in iz vɔis əz i spôk, hɑìtʃ î imîdiitli kəɹèktid; "f jù wən tə nô èniθiŋ əbaùt ðə plês, ai kn tèl jù. f jù ɹ êbl tə wɔk, ai kn ʃô jù səm lavli*

---

[1] *wônt* is an artificial pronunciation; the popular form, all over the U.S., is *want*. I use both.

[2] Taken from *Ships that Pass in the Night*, by Beatrice Harraden (beginning of chapter III.). The speech represented throughout is my own; the pronunciation, though natural, is not quite so careless as that of no. 1; there are occasional traces of nasality.

[3] *Petershof.*

[4] The *n* is formed at the very edge of the upper front teeth, and the latter part of it is voiceless. The *s* is slightly prolonged. In more careful speech I say *manθs*.

[5] *Bernardine Holme.*

spǫts, hʍè jù l nǫt bi bǫđəd wiđ pîpl. ai kn têk jù tù ə snô fɹɹilænd. f jù ə sæd n dìsəp'ɔintid, jù l faind ʃainiŋ kamfət đèə. it s nǫt ɔl sædnis in pêtəzhöf. in đə sailənt snô fǫɹists, if jù dìg đə snô əwê, jù l faind đə taini badz nèsliŋ in đə hʍait näsəɹi. if đə san daznt dæzl jəɹ aiz, jù mè ɔlwiz sî đə gɹêt maùntinz pìəsiŋ đə skai. đîz wandəz əv bìn ə hæpinis tə mî. jù ə nǫt tû ìl bət đət đè mè bî ə hæpinis tə jû ɔlsô." "naϑiŋ kən bi matʃ əv ə hæpinis tə mî," ʃi sèd, haf tù əsèlf, ən ə lìps kwìvəd; "ai v hæd tə gìv ap sô matʃ: ɔl mə wäk, ɔl mai æmb'iʃənz." "jù ə nǫt đi ônli wan ù z hæd tə dû đæt," hi sèd ʃapli; "hʍai mêk ə fas? ϑiŋz əɹêndʒ đəmsèlvz, ən ivèntʃəwəli wî ədʒast aùəsèlvz tə đə nû əɹêndʒmint. ə gɹê dîl[1] *əv kèəɹiŋ ən gɹîviŋ, fêz wan; stìl môə kèəɹiŋ ən gɹîviŋ, fêz tû; lès kèəɹiŋ ən gɹîviŋ, fêz ϑɹî; nô fädə fîliŋ ənǫtsö'èrə, fêz fôə. müsifli ai m ət fêz fôə. jù əɹ ət fêz wan. mêk ə kwìk dʒüni ôvə đə stêdʒiz." hi tänd ən lèft əɹ, ən ʃi stɹôld əlɔŋ, ϑiŋkiŋ əv iz wädz, wandɹiŋ haù lɔŋ it wùd têk ə tù əɹaiv ət hìz indìfɹənts.*

3. PUBLIC SPEAKING.[2]

đəɹ iz ə dìfəɹənts bitwîn wan ənd ənađəɹ aùəɹ əv laif in đèr ɔϑ'qɹəti ən sabsikwənt əfèkt. aùə fêϑ kamz in mômènts; aùə vais iz əbìtʃùəl. jèt đəɹ iz ə dèpϑ[3] *in đôz bɹîf mômènts hʍitʃ kənstɹênz əs tù əskɹaib môə ɹiæləti tə đèm đən tù ɔl ađəɹ əkspîɹiəntsiz. fə đìs ɹîzn đi agjəmènt hʍitʃ iz ɔlwiz fôəϑk'amiŋ tə sailənts đôz ù kənsîv èkstɹ'ɔdinèɹi hôps əv mæn — nêmli, đi əpîl tù əkspîɹiənts — iz fərèvər ìnv'ælid ən vên. ə maitiə hôp əbǫliʃiz dispèə. wi gìv ap đə past tə đi əbdʒèktəɹ, ən jèt wi hôp. hî məst èkspl'ên đìs hôp. wî gɹant đət hjûmən laif iz mîn, bət haù did wi faind aùt đət it wəz mîn? hʍǫt iz đə gɹaùnd əv đìs an'îzinis əv aùəz, əv đìs ôld dìskənt'ènt? hʍǫt iz đə jûniv'äsəl sènts əv wɔnt ənd ìgnəɹənts, bət đə fain ìnû'èndô bai hʍitʃ đə gɹêt sôl mêks its inɔməs klêm? hʍai dù mèn fîl đət đə nætʃəɹəl hìstəɹi əv mæn həz nèvə jèt bin ɹìtn, bət ɔlwiz hî iz lîviŋ bəhaind hʍǫt jù əv sèd əv im, ənd it bəkamz ôld,*

---

[1] In more careful speech I say *ə gɹêt dîl.*

[2] From *The Over-Soul,* by Emerson. Here the pronunciation is more distinct; there are no nasal vowels.

[3] My natural pronunciation is *dèbϑ.*

ən bùks əv mètəf'ìziks wäϑlis? ðə filǫsəfi əv sìks ϑaùznd jìəz həz nǫt sätʃt ðə tʃêmbəz ən mægəz'înz əv ðə sôl. in its èksp'èɹi-mènts ðəɹ əz ɔlwiz ɹəmênd, in ðə last ənæləsìs, ə ɹəzìdzùəm it kùd nǫt ɹizǫlv. mæn iz ə 'stɹîm hûz sôəs iz hìdn. ɔlwiz aùə bîiŋ iz disèndiŋ intù əs fɹəm wi nô nǫt hʍènts. ðə môst əgzækt kælkjùlêtə hæz nô pɹèʃiənts ðət sʌmhʍǫt ìnk'ælkjùləbl mê nǫt bɔk ðə vèɹi nèkst mômènt. ai əm kənstɹènd èvɹi mômènt tù əknǫlidʒ ə haiəɹ ǫɹədʒin fəɹ ivènts ðən ðə wìl ai kɔl main. əz wìð ivènts, sô it ìz wið ϑɔts. hʍèn ai wǫtʃ ðæt flôiŋ ɹivə, hʍìtʃ, aùt əv ɹîdʒənz ai sî nǫt, pôəz fər ə sîzn its stɹîmz intù mî, ai sî ðət ai əm ə pènʃənə, nǫt ə kɔz bət ə säpɹ'aizd spèkt'êtəɹ əv ðìs îϑ'îɹiəl wɔtə; ðət ai dizaiəɹ, ən lùk ʌp, ən pùt mais'èlf in ði ætitûd[1] əv ɹisèpʃən; bət fɹəm sʌm êljən ènədʒi ðə viʒənz kʌm. ðə sùpɹ'îm[2] kɹìtik ǫn ɔl ði èɹəz əv ðə past ən ðə pɹèznt, ən ði ônli pɹǫfit əv ðæt ʍitʃ mʌst bî iz ðæt gɹêt nêtʃəɹ[3] in hʍìtʃ wi ɹèst əz ði äϑ laiz in ðə sɔft ʌmz əv ði ætməsfìə; ðæt jûnəti, ðæt ôvə-sôl, wiðìn hʍìtʃ èvɹi mænz pətìkjələ bîiŋ iz kəntênd ən mêd wʌn wið ɔl ʌðə.

B. READING.

1. PROSE.[4]

əʒ jèt, ændʒələ wəz ônli dʒʌst ət ðə kəmèntsmənt əv ə tɹʌblz. ðə gälz ət njûnəm həd nǫt spɔild hə bai flætəɹi ɔɹ ènvi: sʌm əv ðəm îvn pìtid hə sæd bädn əv mʌni; ʃi əd əʒ jèt ônli ɹìəlaizd pat əv ðə tèɹəbl ìsöl'êʃən əv wèlϑ; ʃi əd nǫt gɹôn dʒèləs, ə səspìʃəs, ər æɹögənt, əz ìn ədvantsiŋ jìəz ɔfn hæpnz wið ðə vèɹi ɹìtʃ; ʃi əd nǫt jèt lànd tù ɹəgad ðə hôl[5] wäld əz kəmpôzd əntaiəli əv mʌni-gɹæbəz. ɔl ʃi əd fèlt hìðət'û wəz ðət ʃi wəz in kǫnstənt dêndʒə frəm ìntəɹèstid wûəz, ənd ðət jûϑ, kəmbaind wið mʌni-bægz, iz ən ìɹiz'ìstəbl ətɹækʃən tù mèn ər

---

[1] I sometimes say *ætitjûd* or *ætitïûd*, but I prefer *ætitûd*, which is my natural pronunciation.

[2] I never say *sjùpɹ'îm* nor *sïùpɹ'îm*.

[3] I never say *nêtjùə*.

[4] Of course my mode of reading varies according to the style of the text. The piece I have chosen is an average selection; it is taken from *All Sorts and Conditions of Men*, by Walter Besant and James Rice.

[5] In reading aloud I generally say *hôl*; my natural pronunciation is *hōl*.

ɔl êdʒiz. naù, haù·èvə, fə đə füst tαim, ʃî andəst·ùd đə mægnitûd[1] *əv hə pɔzèʃənz, ən fèlt đə ɹìəl wêt əv hə ɹispǫnsəb·ìlətiz. ʃi sɔ, fɔ đə füst tαim, đə handɹədz əv mèn wäkiŋ fɔr ə; ʃî vìzitid hə gɹêt bɹûəɹi; ən ʃî αskt həsèlf đə kwèstʃən, hʌìtʃ dαirîz*[2] *nô daùt fɹîkwəntli αskt: hʌǫt ʃi əd dʌn tù bi spèʃəli sèt əpαt ən silèktid fɹəm hçùm·œnəti əz ən èks·èpʃən tù đə ɹûl əv lêbə? ìvn baŋkəz*[3] *kəmplênt əbαùt đə dìfikʌlti əv pùtiŋ bαi ə lìtl, ənd iz ìndign·êʃən bikəz ʃî həsèlf kùd pùt bαi sô matʃ, sîmd pəϑètik.*

2. POETRY.[4]

a. Kingsley:—

ai wants hæd ə swît lìtl dǫl, dìəz,
đə pɹìtiist dǫl in đə wäld;
hä tʃîks wə sô ɹèd ən sö hʌait, dìəz,
ənd ə hèə wəz sô tʃαmiŋli käld.
bət αi lɔst mai pùə lìtl dǫl, dìəz,
əz αi plêd ǫn đə hîϑ wʌn dê;
ənd αi kɹαid fɔr ə môə đən ə wîk, dìəz,
bət αi nèvə kùd faind hwèə ʃi lê.

αi faùnd mai pùə lìtl dǫl, dìəz,
əz αi plêd ǫn đə hîϑ wʌn dê;
fôks sê ʃi iz tèɹəbli tʃêndʒd, dìəz,
fɔr ə pênt iz ɔl wǫʃt əwê;
ənd əɹ αmz tɹǫdn ɔf bɔ đə kaùz, dìəz,
ənd ə hèə nǫt đə lîst bìt käld;
jèt fər ôld sèks sêk[5] *ʃi iz stìl, dìəz,*
đə pɹìtiist dǫl in đə wäld.

---

[1] See note on *attitude,* in the preceding selection. *njûnəm* (*Newnham*) above is an artificial pronunciation: I should naturally say *nûnəm.*

[2] *Dives.*

[3] *Bunker's.*

[4] The following four selections are graded: the style becomes more and more remote from modern colloquial English. Numbers *b* and *c* are written from memory, and may be incorrectly quoted.

[5] *For old sake's sake* seems to be a childish corruption of *for old love's sake.* I am not familiar with the expression.

b. Poe:—

ìt wəz mèni ən mèni ə jɪəɹ əgô, in ə kìŋdəm bai ðə sî,
ðət ə mêdn ðèə lìvd hûm jû mê nô bai ðə nêm əv ænəbəl lì,
ən ðìs mêdn ʃì lìvd wið nô aðə θɔt ðən tù lav ən bî lavd bai mi.
ai wəz ə tʃaild ən ʃì wəz ə tʃaild ìn ðìs kìŋdəm bai ðə sî,
bət wî lavd wið ə lav ðət wəz môə ðən lav, ai ən mai ænəbəl lì.

c. Milton:—

əv mænz fäst dìsöb·îdiənts ənd ðə fɹût
əv ðæt fɔb·ìdn tɹî, hûz mɔtəl têst
bɹɔt dèθ intù ðə wäld, ənd ɔl aùə wô,
wið lɔs əv îdn, tìl wan gɹêtə mæn
ɹistôər əs ənd ɹigên ðə blìsfùl sît,
sìŋ, hèvnli mjûz, ðət ǫn ðə sîkɹit tǫp
əv hôɹèb ɔr əv sainai dìdst inspaiə
ðæt ʃèpəd hû fäst tɔt ðə tʃôzn sîd
ìn ðə bigìniŋ haù ðə hèvnz ənd äθ
ɹôz aùt əv kêǫs.

d. Beaumont and Fletcher:—

mæn ìz hiz ôn staɹ; ənd ðə sôl ðət kæn
ɹèndəɹ ən ǫnist ənd ə päfikt mæn,
kəmændz ɔl lait, ɔl ìnfluənts, ɔl fêt;
naθiŋ tù hìm fɔlz äli ɔ tû lêt.
aùəɹ ækts aùəɹ êndʒilz aɹ, ɔ gùd ɔɹ ìl,
aùə fêtəl ʃædôz ðət wɔk bai əs stìl.

C. SINGING.

1. COMIC.[1]

ìf jù ɹ æŋkʃəs fɔ tə ʃain in ðə hai èsθ·ètik lain
æz ə mæn ǫv kaltʃə ɹèə,
jû məst gèt ap ɔl ðə dʒümz ǫv ðə tɹænsènd·èntəl tämz
ənd plant ðèm èvɹihwèə.
jû məst lai əpǫn ðə dêziz ən diskôəs in nǫvl fɹêziz
ǫv jùə kǫmplikêtid stêt ǫv maind;

[1] Two stanzas of a song from *Patience*, by W. S. Gilbert; quoted from memory.

đə mîniŋ dʌznt mætəɹ, ìf it s ônli aidl tʃætəɹ
ǫv ə tɹænsènd·èntəl kaind.
ænd èvɹi wʌn wìl sê, æz jù wɔk jùə mìstik wê:
ìf đìs jʌŋ mæn èkspɹ·èsiz hìms·èlf ìn tämz tû dîp fɔə mî,
wai, hʌʊǫt ə vèɹi sìŋgjùləli dîp jʌŋ mæn đìs dîp jʌŋ mæn mʌst bî:

bî èlökwənt in pɹêz ǫv đə vèɹi dʌl ôl dêz
đət əv lɔŋ sìnts past əwê,
ænd kənvìnts əm, ìf jù kæn, đət đə ɹên əv gùd kwîn æn
wəz kaltʃəz pamièst dê.
ǫv kôəs jù wìl pù pû hʌʊǫt·èvə z fɹèʃ ən nû,
æn diklèər ìt s kɹûd ən mîn;
fɔr at stǫpt ʃɔət æt đə kʌltivêtid kôət
ǫv đi èmpɹis dʒôzəfìn.
ænd èvri wʌn wìl sê, æz jù wɔk jùə mìstik wê:
ìf đæt s nǫt gùd în·ʌf fɔə hìm, hʌʊìtʃ iz gùd în·ʌf fɔə mî,
wai, hʌʊǫt ə vèri kʌltivêtid kaind ǫv ə jûθ đìs kaind ǫv ə jûθ
mʌst bî!

2. SERIOUS.[1]

mêd ǫv æθinz, èə wî pat,
gìv, ô gìv mî bæk mai hat;
ɔə, sìnts đæt həz lèft mai bɹèst,
kîp ìt naù, ənd têk đə ɹèst.
hîə mai vaù, bifôɹ ai gô,
hîə mai vaù, bifôɹ ai gô:
mai dîəɹèst laif ai lʌv đî,
mai laif ai lʌv bʌt đî!

bai đôz tɹèsèz ʌnkənf·aind,
wûd bai îtʃ îdʒ·îən waind;
bai đôz lìdz, hûz dʒèti fɹìndʒ
kìs đai sɔft tʃîks blûmiŋ tìndʒ;
bai đôz waild aiz, laik đə ɹô,
hîə mai vaù bifôr ai gô:
etc.

[1] Three stanzas of Byron's *Maid of Athens*, as it is commonly sung, the Greek refrain being translated and expanded; quoted from memory. In singing I sometimes substitute *r* for *ɹ* and *ə*.

mêd ǫv æϑinz, ai əm gɔn!
ϑiŋk ǫv mî, swit, hɹèn əlôn.
đô ai flai tû istæmbǫl,
æϑinz hôldz mai hat ənd sôl.
kæn ai sis tû lav đî? nô!
hiə mai vaù bifôɹ ai gô:
etc.

Cambridge, Mass. C. H. GRANDGENT.

BEMERKUNGEN ZU PROFESSOR C. H. GRANDGENTS
ENGLISH IN AMERICA.

Die vorausgehenden phonetischen texte des herrn prof. Grandgent bilden m. e. eine höchst wertvolle ergänzung seines aufsatzes *English in America* in *N. Spr.* II, heft 8, ss. 443—467. Er beabsichtigt, später noch einige proben der natürlichen aussprache anderer amerikaner zu liefern. Vorläufig möchte ich dem leser, der sich nicht bloss für *British English* oder gar bloss für *London English* interessirt, raten, Grandgents aussprache mit der meines kollegen an der Johns Hopkins University, dr. Menger, wie dieser sie selbst in seinem artikel *ə no:t ān əmɛrikn pɹənənsie:ʃən* im *Maître Phonétique*, VIII, dez. 1893, ss. 168—171 dargestellt hat, zu vergleichen und dabei die in diesem artikel enthaltenen angaben in bezug auf herkunft, geburtsort und linguistische gewohnheiten des verfassers näher zu prüfen.

Ich habe es für notwendig erachtet, an prof. Grandgent betreffs seiner lebensverhältnisse, soweit deren kenntnis für die beurteilung seiner aussprache von wichtigkeit sein könnte, einige anfragen zu richten. Er ist so freundlich gewesen, dieselben sofort zu beantworten:

»*My father, a Frenchman by birth, came to America when he was a child, and was bred in Philadelphia. He lived some years in the South, and spent the latter part of his life in and near Boston. He learned at an early age to speak French and German, and he always spoke these languages with a good accent, but with much less fluency than English. His English bore no trace of foreign influence.*

My mother was born and bred in western Massachusetts, spent many years in the South, but has lived for over thirty years in and near Boston. She speaks four or five foreign languages; but they were acquired comparatively late, and have not affected her English.

I was born in Dorchester (now a part of Boston), and have spent most of my life in and near Boston. I was essentially a city boy, although my summers were always spent in the country (in various parts of New England). I learned, when still a child, to speak French and German; but English was and is my only native language.

In speaking with strangers, I unconsciously use a dialect that is, I think, free from nasality; but this dialect was originally an artificial one. My most natural speech, however, has always been less nasal than that of most Americans; this is, I suppose, due partly to the early study of foreign languages, and partly to the fact that both my parents avoided nasalization.«

Vor einiger zeit hatte ich gelegenheit, herrn Grandgent sowohl in der debatte als in ungezwungener unterhaltung zu hören. In beiden fällen konnte ich in seiner aussprache keine spur von nasalirung der vokale wahrnehmen, worüber ich mich um so mehr wunderte, da ich wusste, dass er in Massachusetts zu hause ist. Möglicherweise habe ich mich im englischen akustisch schon dermassen an das nasaliren der vokale und, wie man wohl hinzufügen muss, der konsonanten[1]

---

[1] Nach meiner erfahrung im unterricht ist das zäpfchen der geborenen amerikaner englischer, nicht-englischer und gemischter herkunft meist recht schlaff und wenig beweglich. Ausserdem sind sie dazu geneigt, die zahnreihen, wenn auch keineswegs immer die lippen, möglichst eng aneinander zu lassen, falls sie nicht durch aufenthalt im auslande oder unter ausländern, durch fremdsprachliche und phonetische studien oder durch die lehren der in den Vereinigten Staaten so zahlreichen *elocutionists* linguistisch beeinflusst sind. Demgemäss ist der natürliche sprechorganismus des echten amerikaners von vornherein dazu beanlagt, nicht bloss den vollen atemstrom bei *m, n* und *ŋ*, sondern einen grössern oder geringern teil desselben auch bei andern konsonanten und bei den vokalen durch die nase entweichen zu lassen. Übrigens darf man nicht vergessen, dass sich dieselbe organische beanlagung und neigung zur nasalität in manchen gegenden und bevölkerungsschichten anderer länder, vor allem auch in England und im stammverwandten nordwestlichen Deutschland

gewöhnt, dass es mir nur dann noch auffällt oder nur dann von mir unmittelbar erfasst und ohne grosse aufmerksamkeit schnell und deutlich erkannt wird, wenn es in individuen, familien, volksklassen und berufsarten besonders stark hervortritt. Auch befand ich mich in einem argen irrtum, wenn ich früher annahm, dass der sog. *twang* hauptsächlich eine eigentümlichkeit der aussprache der yankees d. h. der zumeist oder zum teil von den puritanern abstammenden bewohner der *New England States* sei.

Das näseln ist z. b. in Maryland sehr gewöhnlich und herrscht nicht bloss unter den *farmers* und den bewohnern der dörfer und landstädte, sondern auch unter den arbeitern, handwerkern, krämern und handelsleuten der grossstadt Baltimore vor. Aber die hauptmasse der bevölkerung in Maryland, in stadt und land, ist sicherlich nicht englischer, geschweige denn puritanischer herkunft. Das englische element ist darin schwerlich stärker vertreten, als das schottische, irische und deutsche; und gerade die angehörigen der genannten und ähnlicher berufsarten sind zweifellos zum grossen, wenn nicht zum grössten teile deutscher oder gemischt-deutscher abstammung. Ich bemerke ausdrücklich, dass ich dabei die zahlreichen direkt eingewanderten, nicht in Amerika geborenen, aber amerikanisirten deutschen gar nicht in rechnung ziehe.

Das näseln ist in den entstandenen und entstehenden englischen dialekten oder in der dialektischen aussprache des englischen, wie ich glaube, in allen teilen Nordamerikas, vor allem, aber keineswegs ausschliesslich, auf dem lande, mehr oder weniger durchgedrungen. Es findet sich ebenfalls und gerade ganz besonders stark in den westlichen staaten, wo, wie jedermann weiss, im allgemeinen das der geburt oder der abstammung nach deutsche element bei weitem überwiegt.

---

zeigt. — Bei einigen individuen scheint das zäpfchen allzu steif oder verhältnismässig zu kurz zu sein; es ist ihnen schier unmöglich, das zäpfchen zum schwingen zu bringen und dadurch das uvulare *r* zu erzeugen, oder das zäpfchen genügend zu heben, dadurch den zugang zur nase vollkommen abzusperren und so ganz reine orale vokale und die konsonanten (abgesehen von *m*, *n*, *ñ*, *ŋ*) ohne jede spur von nasalität auszusprechen.

Der einheimische, der echte, ungebildete oder halbgebildete nordamerikaner ist sich natürlich dieser eigentümlichkeit seiner aussprache gar nicht bewusst. Er findet vielmehr, dass »die andern durch die nase sprechen.«

Bekanntlich nehmen die ausländer, deutsche sowohl wie franzosen, wenn sie das englische in Amerika lernen, sehr schnell und gern das näseln an; sie glauben oder scheinen dadurch am besten den *accent national* treffen zu können. Auch pflegen grade die abkömmlinge der einwanderer, selbst die der bessern und gebildeten familien, merkwürdigerweise das englische ausserordentlich stark zu nasaliren, allem anscheine nach weit mehr als die kinder der einheimischen in den entsprechenden ständen und bildungsstufen. Es fehlt ihnen offenbar durchaus die tradition des britischen vorbildes. Sie lernen die sprache vorzugsweise im verkehr mit dem »volke«, mit den dienstboten, mit den spielgenossen auf der strasse und in der schule, wo, wenn man vereinzelte schullehrer und die *elocutionists* ausnimmt, auf eine reine, nicht nasale aussprache nicht oder nicht mehr gehalten wird.

Trotzdem darf man nicht oder noch nicht das nasaliren der vokale als einen integrirenden phonetischen bestandteil der gebildeten umgangssprache in Nordamerika ansehen.

Denn 1) ist der grad des näselns sehr verschieden je nach den individuen, familien, berufsarten und bildungsstufen und im munde desselben individuums je nach den umständen. Viele nasaliren die vokale überhaupt nur schwach oder nur einige vokale, besonders die unteren (*low vowels*), und zwar konsequent meist nur vor den konsonanten *m*, *n* und *ŋ*, die, soviel ich weiss, selbst vom stärksten näsler am ende der wörter und silben regelmässig ausgesprochen werden.

2) Die sprache desselben individuums hat nicht reine und nasalirte vokale derselben art in verschiedenen wörtern. Man gebraucht z. b. entweder unterschiedslos bald *ε*, bald *ε̃* oder nur *ε* oder nur *ε̃* (ein genäseltes *ε*, selbstverständlich nicht identisch mit dem französischen oral-nasalen vokale *ε̃*). Es entsteht also keine differenzirung ähnlich lautender wörter durch nasaliren oder nicht nasaliren des gleichen oder fast gleichen vokals, wie im französischen (z. b. *lɑ:se* und *lɑ̃:se*, *vε* und *vε̃*).

3) Manche lehrer, freilich nicht viele, und besonders die *elocutionists* kämpfen noch gegen das nasaliren der vokale an.

4) Sehr viele gebildete, entweder unbewusst durch familientradition oder bewusst durch künstliche einflüsse geleitet, meiden es vollständig oder bemühen sich mit grösserem oder geringerem erfolge, es ganz zu meiden, weil sie es noch als dialektisch und fehlerhaft betrachten. Bei einigen hängt das nasaliren oder nichtnasaliren oder der grad des nasalirens von zeit, ort und umständen ab. Sie näseln mehr oder weniger stark, wenn sie sich gehen lassen oder absichtlich dialektisch sprechen (vgl. oben no. 1).

Soweit meine erfahrung reicht, nasaliren in den gebildeten ständen die jüngeren generationen weit mehr und viel häufiger als die älteren. Man kann in einer und derselben familie die beobachtung machen, dass die älteren mitglieder derselben, die dreissig- und vierzigjährigen und noch älteren, das englische ganz oder fast ganz rein d. h. ohne nasalirung sprechen, dagegen die jüngeren mitglieder und zwar sonderbarerweise häufig gerade die damen, die also in Amerika auch in diesem punkte das männliche geschlecht zu erreichen und zu überbieten suchen, auffällig stark nasaliren.

Die gebildete umgangssprache, die sich mit der litterarischen sprache in Nordamerika allmählich immer weiter von der britischen entfernt, wird sich zweifellos einst ganz eigenartig und selbständig entwickeln, sobald die verhältnisse des landes und des volkes das erblühen einer grossartigen, klassischen nationallitteratur ermöglichen. Sie wird dann naturgemäss ihren nährboden einzig und allein in den heimischen dialekten und in einem oder mehreren derselben ihren mittelpunkt oder ihre mittelpunkte finden. Man kann mit ziemlicher gewissheit voraussehen, dass in der künftigen entwicklung der anglo-amerikanischen umgangssprache oder umgangssprachen nasalvokale eine bedeutende rolle spielen und einen charakteristischen und zugleich integrirenden bestandteil ihres lautsystems ausmachen werden.

Jedoch darf man sich nicht verhehlen, dass gar viele umstände mannigfacher art, vor allem das unaufhörliche zuströmen fremdzungiger volksgenossen in kompakten massen, der festen und regelmässigen gestaltung besonderer anglo-

amerikanischer dialekte neben der litterarischen sprache und der allgemeinen umgangssprache, die immer noch im britischen vorbilde ihre einheit finden, sehr wenig günstig sind. Wer dürfte es überhaupt wagen, etwas bestimmtes über das schicksal des englischen in den Vereinigten Staaten vorauszusagen, da ja ausser den stammverwandten deutschen, die sich übrigens linguistisch nicht mehr ganz gefügig und selbstvernichtend zeigen, sich seit kurzem die in sprache, charakter, sitten und lebensanschauungen so verschiedenen südromanen (italiener), slaven (besonders böhmen und polen) und semiten (juden) in grossen schaaren in das anglo-amerikanische sprachgebiet eindrängen?

Baltimore, Md. A. RAMBEAU.

BERICHTE.

DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT UND DAS SCHULWESEN IN NORDAMERIKA.

(Kritische bemerkungen und erwägungen.)

1. *Methods of Teaching Modern Languages.* Papers on the value and methods of modern language instruction. By A. Marshall Ellio[tt], Calvin Thomas, E. S. Joynes, W. T. Hewett, F. C. de Sumichras[t], A. Lodeman, F. M. Warren, E. H. Babbitt, C. H. Grandgent, O. B. Super, C. F. Kroeh, W. Stuart Macgowan, H. C. G. von Jagemann. Boston, U. S. A., D. C. Heath & Co., 1893. VI, 185 ss. Preis: 0.90 doll.
2. *Report of the Committee on Secondary School Studies* appointed at the meeting of the National Educational Association July 9, 1892, with the Reports of the Conferences arranged by this Committee and held December 28—30, 1892. United States Bureau of Education. Washington, Government Printing Office, 1893. 249 ss.
3. *The Curriculum for Secondary Schools.* A paper read before the Department of Superintendence at its session in Richmond, Va., February, 1894. By William T. Harris, LL. D., United States Commissioner of Education. Reprinted from *Education*, June, 1894, pp. 579—592.

Über den zweck der oben an erster stelle angezeigten sammlung von aufsätzen und vorträgen äussern sich die verleger D. C. Heath & Co. in einem kurzen vorwort folgendermassen: .... *it is hoped that modern language instructors may find in the following papers stimulus and suggestion in a branch of education that is now recognized as exceedingly important in any scheme of liberal training. Teachers of the modern languages have repeatedly inquired for copies of papers or addresses dealing with their profession, and it was suggested to us that it would be very acceptable and helpful if we should publish a collection of some of the best thoughts on the value and methods of Modern Language Teaching....* Ich kann nicht umhin, an dieser stelle die rühmlich bekannte bostoner buchhandlung, die sich schon vielfach um die sache des neusprachlichen unterrichts in den Vereinigten Staaten verdient gemacht und in ihrem verlage gar manches achtungswerte erzeugnis auf diesem gebiete aufzuweisen hat, zu der für amerikanische verhältnisse sehr zeitgemässen ver-

öffentlichung des hübsch ausgestatteten buches aufrichtig zu beglückwünschen. Die darin enthaltenen dreizehn aufsätze über den wert und die methoden des unterrichts in den neueren sprachen sind alle auf englischem sprachgebiete und fast ausschliesslich in Amerika in einem zeitraume von etwa sieben jahren, 1886—1892, verfasst und meistens schon vor dem drucke einem engern kreise von zuhörern als vorträge bekannt gegeben worden.

I. Professor A. M. ELLIOT, Johns Hopkins University: *Modern Languages as a College Discipline*, s. 1—10.

Der verdienstvolle stifter und gegenwärtige vorsitzende der *Modern Language Association*, in deren versammlung er im jahre 1887 diesen vortrag gehalten hat, beansprucht selbstverständlich für das studium der neueren sprachen neben dem des lateinischen und griechischen die ihnen gebührende, aber bis vor kurzem ganz und gar und leider teilweise jetzt noch vorenthaltene gleiche stellung im *college* sowohl in bezug auf allgemeine wertschätzung als auch in bezug auf lehrkräfte und unterrichtszeit. Zugleich spricht er sich mit löblicher schärfe und energie dagegen aus, dass man die neueren sprachen allein oder vorzugsweise deshalb lernen solle, um ihre kenntnis als ein nützliches mittel zum erfolge im berufe und geschäftsleben und als eine angenehme, empfehlende fertigkeit im gesellschaftlichen verkehr und in feiner salonunterhaltung zu verwenden.

Vgl.: *The eminent president of Yale College asserts that they "are distinctly recognized as essential conditions of professional and business success, or accomplishments of gentlemanly culture." Professor Josiah P. Cooke of Harvard assures us that, in his opinion, "to compare German literature with the Greek, or what is worse* (!), *French literature* (!) *with the Latin, as a means of culture, implies a forgetfulness of the true spirit of literary culture."* (s. 1.) ....*they (i. e. many advocates of the exclusive classical idea).....would relegate them to the domain of purely utilitarian interests, or to the changing caprices of society....* (s. 2)...... *If we inquire into the depreciatory feeling with which the modern languages are regarded by scholars generally, we shall find, I think, that the reponsibility for a great part of it, at least, rests upon the shoulders of those who have the chief power of appointment to positions in our higher institutions. The fatal college nepotism* (!) *that has pervaded this whole system in many places has practically rendered it a sort of closed corporation to all who are educated outside the pale of their own individual sanctuaries. The natural consequence has been that young, inexperienced, and, only too often, poorly prepared assistants have been called to office, and through them the departments have had to suffer not alone for a lack of efficient instruction, but also in the general appreciation both of the student and of an intelligent public. This misfortune has fallen more frequently upon the modern languages, perhaps, than upon any other departments, from the simple fact that the idea is so generally prevalent that* ANYBODY CAN TEACH THEM. ......*A boy, who has spent one academic year*

of two hours per week, for example, on his (!) *French, is then called to teach it; or, again, a gentleman, who knows nothing of either French or German receives an appointment in them, and goes abroad for two months in the summer to prepare himself for the important position; such are but too common illustrations of the kind of hands into which these branches often fall* .... (s. 4—5) .... *the result has been that they are only too often regarded as* FIT SUBJECTS FOR THOSE WHO WORK LITTLE, *and therefore necessarily constituting a part of the 'soft electives', that 'Serbonian bog' where all intellectual virtues are swallowed up* (s. 7)....... *the rational way to learn language is the same as for other things; that is, to move from the known to the unknown, to pass from the native tongue to the next-lying living system, where this is possible, and thence to that form of speech in which the so-called dead language is locked up. To study Latin, therefore, I would begin with French and work on to a tolerable mastery of Italian, after which the mother-idiom would come almost of itself, and all three languages would be learned more understandingly than the ancient tongue alone can possibly according to the present system; and the time required for all three, I think, would be found little more than we now spend on Latin* .... (s. 9—10).

*

II. Professor CALVIN THOMAS, University of Michigan: *Observations upon Method in the Teaching of Modern Languages*, s. 11—28.

Der verfasser eifert gegen die sog. »natürliche methode«, sofern dieselbe nach dem verlangen »vieler energischer reformer« im neusprachlichen unterricht der höheren lehranstalten angewandt werden soll, gegen »das thörichte unterfangen«, eine fremde sprache in der schule sprechen lehren zu wollen, gegen alles, was von der alten bewährten klassischen methode im sprachunterrichte abweicht. *The teaching of a modern or of an ancient language in school or college should be thorough and scientific* (s. 27), d. h. die lebenden sprachen sind nach der unverkennbaren meinung des herrn Thomas auf dieselbe weise, nach derselben »gründlichen und wissenschaftlichen methode« (einüben von regeln und formen der schriftsprache, übersetzen aus dem englischen in die fremde sprache und aus dieser ins englische) wie die toten zu lehren. Die fähigkeit, französisch oder deutsch zu sprechen, hat nur praktischen nutzen, ist nur *commercially valuable* (s. 24) und *a matter of practice, not of intellectual discipline, ... a trick, a craft, a technique, quite comparable with the ability to telegraph, or to write short-hand* (s. 25). Eine fremde sprache *in der schule* sprechen zu lehren, ist unmöglich, unnötig, vom pädagogischen standpunkte aus so gut wie wertlos und sogar schädlich, da ja die dafür erforderliche zeit anderweitig und besser verwandt werden kann. Der wert des sprachlichen studiums besteht darin, dass man eine sprache *lesen* lernt (... *it lies in learning to read it*).

Der vortrag ist im jahre 1886 im *Michigan Schoolmasters' Club* gehalten worden. Die darin entwickelten ansichten werden vielleicht den

meisten lesern unserer zeitschrift recht altertümlich vorkommen. Leider sind aber solche und ähnliche ansichten in Amerika trotz zahlreicher erfinder und geschäftsmässiger ausbeuter neuer und neuester methoden[1] noch keineswegs veraltet und, so weit meine erfahrung reicht, immer noch unter der überwiegenden mehrheit der in *colleges* und andern höhern schulen angestellten lehrer der neueren sprachen verbreitet und in ihrem unterricht bethätigt. Man vergleiche aufs geratewohl, ohne vorher getroffene, bestimmte auswahl, eine hinreichende anzahl der von *colleges* und *universities* veröffentlichten *calendars*, *circulars*, *registers*, *catalogues* oder *curriculums*, und man wird in bezug auf die neueren sprachen folgendes jedenfalls in seiner allgemeinheit gültige ergebnis konstatiren können: *Reading knowledge of French and German* ist das hohe und höchste ideal. Lesen, viel lesen (*multa, non multum*) ist die hauptsache. Dabei können lehrer und schüler ihre kräfte sparen, im ruhigen und sichern fahrwasser der muttersprache bleiben und die lehrstunden in angenehmer, friedlicher stille verbringen (stille methode). An eine sorgfältig getriebene lektüre mündliche und schriftliche übungen in der fremden sprache knüpfen und dadurch diese direkt lehren — welche zumutung! Lesen und übersetzen — das ist gründlich und wissenschaftlich! Die fremde sprache sprechen — wie unwissenschaftlich, wie unwürdig der hohen erziehlichen aufgabe eines *college*! Das parliren (*talking*), wenn überhaupt in der schule die fremde sprache gesprochen werden muss, wie es zuweilen das publikum zu wünschen scheint (?), — das leichte und wertlose parliren kann man ja leichten herzens dem ausländer, dem sprachmeister überlassen, der dies für ein billiges thut und mit den *students* in einigen konversationsstunden fertig werden mag, so gut und schlecht er kann.

Herrn Thomas ist es offenbar nicht um eine schlichte, sachliche widerlegung der vertreter der sog. natürlichen methode und um eine einfache klare darlegung seines standpunktes zu thun. Vielmehr sucht er auf zuhörer und leser durch rhetorische übertreibungen und paradoxe behauptungen zu wirken, weshalb der ton seines vortrages manchmal an die schreibweise Mark Twains und den stil einer gewissen, starke mittel liebenden klasse populärer prediger, *lecturers* und politischer redner erinnert.

Vgl. (s. 27): *For myself, I can say with perfect sincerity that I look upon my own ability to* SPEAK *German simply as an accomplishment to which I attach no great importance. If such a thing were possible, I would sell it for money, and use the money to buy German books with; and it would not take an exorbitant price to buy it either. But, on the other hand, what I have got from my ability to* READ *German, that is, my debt to the German genius through the German language, I would*

[1] Vgl. meinen exkurs über sprachmeister und *method-men* in *N. Spr.* II., s. 1 ff. (*On the Value of Phonetics in Teaching Modern Languages*).

no more part with than I would part with my memories of the past, my hopes for the future, or any other integral portion of my soul.

Der herzenserguss im letzten satze, der äusserst überschwenglich ist, aber an dessen aufrichtigkeit zu zweifeln ich keinen grund habe, ist für das deutsche nationalgefühl höchst schmeichelhaft und scheint mir zugleich zu beweisen, dass der verfasser den wert und den grad seiner sprechfertigkeit, seiner kenntnis der *gesprochenen* deutschen sprache unterschätzt. Denn ohne eine solche fertigkeit, ohne eine solche kenntnis, ohne eine sehr weit und tief gehende kenntnis der bezüglichen *gesprochenen* sprache kann niemand die litteratur, besonders die poetische litteratur eines fremden zeitgenössischen kulturvolkes vollständig verstehen, ganz empfinden und vollkommen würdigen. Hauptsächlich aus diesem grunde und zu diesem zwecke, selbstverständlich *mutatis mutandis*, und nicht allein wegen des praktischen nutzens, der übrigens meines erachtens nicht zu verschmähen ist, sollen oder sollten die schüler der *colleges* und der anderen höheren lehranstalten die fremde sprache, wenn auch nur in bescheidenem masse wegen der allzu kurzen unterrichtszeit, sprechen lernen. Der erfolg kann nicht ausbleiben, wenn die sprechübungen, auf phonetik gegründet und in richtiger und energischer weise betrieben, nicht etwa in wenigen, einzelnen sog. konversationsstunden, sondern beständig und konsequent im anschluss an die lektüre vorgenommen werden. Derartige sprechübungen sind zweifellos an und für sich geistbildend und dienen ausserdem dazu, die aneignung der formen, syntaktischen eigentümlichkeiten, redewendungen und wörter und — das von herrn Thomas allein gepriesene und geschätzte *lesen* der fremden sprache zu erleichtern und zu fördern. Ein massenhaftes, schnelles lesen, das, wie es scheint, in England und Amerika gleich beliebte sog. *rapid reading*, ist nur dann am platze, wenn die schüler die fremde sprache schon einigermassen in wort und schrift beherrschen, aber ist *vorher* ganz und gar »unwissenschaftlich und ungründlich«, durchaus nutzlos und geradezu gefährlich, weil es der neigung der schüler zur oberflächlichkeit vorschub leistet und sie dahin führt, die »leichten« modernen sprachen im gegensatz zu den »schweren« alten sprachen zu verachten, keiner mühe wert zu halten und in wirklichkeit — niemals zu lernen.

Das blosse lesen, das ungefähre verstehen, das gelegentliche hastige und ungenaue übersetzen deutscher und besonders französischer texte erfordert weit weniger geistige anstrengung und hat weit weniger erziehlichen wert als das von herrn Thomas so gering geschätzte sprechen der fremden sprache, und zwar nicht bloss das pädagogisch einzig richtige sprechen im anschluss an die lektüre und den schülern bekannte oder naheliegende gegenstände, sondern sogar das planlose parliren des sprachmeisters in der konversationsstunde. Dies gilt natürlich für das französische in viel höherem grade als für das deutsche, das dem englischen und anglo-amerikanischen schüler beim lesen in abweichenden konstruktionen und stilistischen dunkelheiten gar manche schwierigkeit bietet und

ihn zwingt, nach den trennbaren partikeln, part. perf. und infinitiven aufmerksame ausschau zu halten. Ihm erscheint das französische auf den ersten blick, so lange er nur geschriebene und gedruckte texte zu lesen, (in die muttersprache) zu übersetzen und nicht auszusprechen hat, beinahe ebenso leicht als dem deutschen schüler unter denselben bedingungen das englische, das, wie man zu sagen pflegt, »so gut wie gar keine grammatik hat.«

Viele klassische philologen in Deutschland, die in ihrem gymnasialunterricht englisch nicht oder nur gemäss dem pädagogischen ideale des herrn Thomas gelernt haben, stellen folgende betrachtung an: »Wir lieben und bewundern die herrliche englische litteratur. (In der regel geht ihre kenntnis nicht über Shakespeare, Byron und einige romane hinaus.) Mit unserem deutsch, eventuell plattdeutsch, mit unserem griechisch und latein, mit einem bischen französisch, mit etwas raten und verhältnismässig seltenem wörterbuchwälzen können wir alles verstehen, was in englischer sprache geschrieben ist. Englisch ist so leicht, dass man es 'gar nicht zu lernen braucht'. Dem philologen bietet es doch eigentlich recht wenig (sie denken dabei an griechische formen), und es erheischt doch im grunde genommen gar kein philologisches studium. Freilich ist die litteratur grossartig. Leider ist die aussprache furchtbar hässlich.« Die philologen, die so urteilen, haben nur das schriftbild im auge und wollen eben nur *lesen*. Ein derartiges lesen schätze ich nicht höher als die oben erwähnte massenhafte kursorische lektüre (*rapid reading*) im deutschen und französischen unterricht, sofern sie sich nicht auf ein vorausgegangenes sorgfältiges und erfolgreiches studium der gesprochenen und geschriebenen sprache stützt. *Ohne diese unerlässliche vorbedingung* prägen sich die zahlreichen wörter und redewendungen, die etwa durch die kursorische lektüre dem schüler übermittelt werden, seinem gedächtnisse nur in vager und oft ganz falscher form mündlich und schriftlich ein, und die litteraturkenntnis, die etwa dadurch gewonnen wird, ist allzu seicht und oberflächlich und gerade gut genug für eine gewisse klasse von zeitungsschreibern und salonmenschen.

Dass der verfasser gegen die methodenerfinder, die im sprachunterricht »alles leicht machen wollen«, front macht, das billige ich in gewissem sinne, allerdings nicht ganz in seinem sinne, und vor allen dingen nicht, soweit der anfangsunterricht in frage kommt. Er verlangt, dass man moderne sprachen im *college* und in der schule »gründlich und wissenschaftlich« lehrt. Auch darin gebe ich ihm in gewissem sinne recht, indem ich hinzufüge »soweit es im *college* und in der schule möglich ist«. Aber geschieht dies wirklich dadurch, dass die schüler deutsch oder französisch nach seiner auffassung »lesen lernen«? Nein. Man kann eine moderne kultursprache wahrhaft »gründlich und wissenschaftlich« nur dadurch lernen, dass man sie nicht als eine tote, sondern als eine lebende behandelt, also nicht allein die schriftsprache, sondern auch die gesprochene sprache sorgfältig studirt. Dies begreift mehr als ein blosses

»lesen lernen« oder die blosse fähigkeit, eine geringe anzahl von häufig vorkommenden und unentbehrlichen wörtern und wendungen im allgemeinen richtig und verständlich im mündlichen und schriftlichen verkehre zu gebrauchen. Dies ist mühevoller und zugleich, wie mir scheint, anziehender und mindestens ebenso geistbildend als das studium einer wenn auch noch so formell und syntaktisch reichen, wenn auch noch so kulturell und litterarisch bedeutenden toten sprache. Dies ist und bleibt trotz aller methoden schwierig. Aber es kann als ziel sehr wohl in der schule angestrebt und im *college* in befriedigender weise durchgeführt werden — mit geeigneten lehrkräften und mit angemessenen methoden, die selbstverständlich nicht in allen klassenstufen dieselben sein können. Es wäre thöricht, methoden zu verwerfen, die, an der richtigen stelle und zur richtigen zeit angewandt, die aufgabe des lehrers wesentlich erleichtern und die arbeit des schülers bedeutend vermindern oder beschleunigen und beleben und somit der »gründlichkeit und wissenschaftlickeit« im gesamtbetrieb des sprachunterrichts in der schule, im *college*, in der universität keineswegs schaden, sondern im gegenteil dienstbar und förderlich sind.

Höchst sonderbar und unbegründet scheint mir daher die geringschätzung, die herr Thomas gegen methoden im allgemeinen zur schau trägt, und der zorn, den er gegen die sog. natürliche methode im besonderen bekundet. Diese methode samt ihren zahlreichen abarten hat sicherlich ihre berechtigung, wenn sie gebührendermassen den erfordernissen und eigentümlichkeiten verschiedener altersstufen und schülergattungen geschickt angepasst und gegebenenfalls durch andere methoden modifizirt wird, und leistet auf diese weise im anfangsunterricht vorzügliches, wenn der lehrer kein pädagogischer und philologischer charlatan ist und die fremde sprache auch wirklich in wort und schrift genügend beherrscht.

*

III. Professor EDWARD S. JOYNES, University of South Carolina: ***Reading in Modern Language Study***, s. 29—44, vortrag gehalten im jahre 1889 in der ***Modern Language Association of America***.

Der redner behandelt sein thema auf grund einer mehr als zwanzigjährigen erfahrung als lehrer der neueren sprachen in einem *college*[1] und

[1] Das amerikanische *college* mit vier-, selten dreijähriger unterrichtszeit entspricht bekanntlich im grossen und ganzen den vier obersten klassen (sekunda und prima) eines humanistischen gymnasiums, eines realgymnasiums und einer oberrealschule in Deutschland, begreift aber in seinem lehrplan einige in schulmässiger weise behandelte disziplinen, die man in Deutschland stets oder seit längerer oder kürzerer zeit dem fachstudium der universität überlassen hat. Wo es nicht isolirt und unabhängig ist, bildet es einen teil der amerikanischen universität, und seine lehrer gehören zur philosophischen fakultät. Die sog. ***post-graduate studies***, die im allgemeinen mit den von der philosophischen fakultät

spricht mit einer ehrlichen offenheit und aufrichtigkeit, die alle hochachtung verdient. Vergl.: *My own teaching is done under conditions of such disadvatange, with students so poorly prepared and with results so unsatisfactory* ...... (s. 29). Vgl. ferner: ...... *I fear that the great majority of all our graduates lay aside and forget their modern languages, after graduation, to a degree only less complete because these are less easy to forget, than do classical students lay aside and forget their Greek and Latin* (s. 31).

Ich hebe folgende sieben punkte seiner interessanten erörterung hervor:

1) Die grammatik ist hauptsächlich als *book of reference* zu gebrauchen. Das grammatische lernpensum ist bedeutend zu beschränken. [Gut.]

2) .... *as for learning to speak in the college class-room, the idea is futile, and all the time devoted thereto is almost utterly wasted.* [Durchaus falsch. Vgl. unten no. 7 und oben vortrag II.]

3) Die *composition-exercises* sind zu beschränken. [Sehr gut. Oder noch besser: Sie sind abzuschaffen und durch schriftliche übungen anderer art zu ersetzen. S. u. — Der europäische oder kontinental-europäische leser denke bei dem ausdrucke *composition-exercises* ja nicht an übungen im fremdsprachlichen aufsatz, im freien oder sich eng an die lektüre anschliessenden, zusammenhängenden schreiben. *Composition* bedeutet hier nach allgemein anerkanntem sprachgebrauche übersetzen von englischen, meist deutsch oder französisch u. s. w. gefärbten zusammenhangslosen und inhaltlich oft albernen und nichtigen einzelsätzen in die fremde sprache.]

4) .... *philological scholarship and linguistic discipline*, ... *scientific grammar, phonetics, etymology, special and comparative, language-history, with study of older forms and kindred dialects, textual criticism, the*

---

der deutschen universität vertretenen studien übereinstimmen, haben sich aus dem *college* entwickelt; und auch die neuen und, wie man gewöhnlich sagt, nach deutschem muster gegründeten universitäten in Amerika scheinen ohne die grundlage eines *college* nicht bestehen zu können. Es kann vorkommen, dass ein amerikanischer professor der romanischen sprachen die elemente des französischen lehrt, über das französische oder spanische klassische drama spricht und die *Divina Commedia* und die *Chanson de Roland* interpretirt. Bei der absoluten freiheit und völligen dezentralisation des höhern unterrichtswesens kann es nicht wunder nehmen, dass der name *university* in Amerika noch nicht eine feste, bestimmte, allgemein gültige bedeutung erlangt hat. Man bezeichnet mit *university* manchmal die verbindung von mehreren oder wohl auch vier (im deutschen sinne) fakultäten, zuweilen auch nur eine vollständige philosophische fakultät (im deutschen sinne), *college* einbegriffen, oft aber auch anstalten, deren wesen und betrieb zur deutschen und kontinental-europäischen bedeutung oder zur etymologie des wortes in sehr entfernter beziehung stehen.

details of literary history, and so forth, ... should be mainly reserved for that higher study which should be made rather the privilege of the few than the task of the many; for the higher classes only, in our collegiate work; more properly and more largely for post-graduate or university students: best of all, for .. seminary work. ..... [Gut. Oder noch besser: Wissenschaftliche grammatik, wissenschaftliche phonetik, kritische, zusammenhängende und vollständige litteraturgeschichte u. s. w. ist sache der universität. Nur praktische phonetik, praktische grammatik, natürlich auf wissenschaftlicher grundlage und in massvoller weise, wie auch litteraturkunde, auf lektüre begründet, gehört in das *college*. Die verquickung des gymnasial- und realschulunterrichts mit dem universitätsunterrichte in den Vereinigten Staaten ist eine natürliche folge historischer entwickelung, hat aber neben einigen vorteilen, die nicht genügend ausgenutzt werden, viele nachteile und führt manchmal zu sehr sonderbaren, für kontinentaleuropäer mehr als auffälligen erscheinungen in der ausbildung der jugend. In manchen höhern und höchsten »weiblichen« oder »gemischten« schulen lernen z. b. die gelehrten jungen damen altfranzösisch, latein[1] und andere vielleicht noch ehrwürdigere sprachen

---

[1] So ein bischen latein ist doch wunderschön. Sogar in den lehrplan der volksschulen hat man latein eingeführt, oder man ist im begriff, es darin einzuführen. Schullehrer meinen, man könne ohne lateinische grammatik nicht ordentlich englisch lernen. Sonst wird auch behauptet, man müsse latein treiben, um danach französisch und andere romanische sprachen leichter und besser zu lernen. Diese ansicht wird häufig von zeitungsschreibern in leitartikeln verkündigt und in der unterhaltung von vielen gebildeten und halbgebildeten ausgesprochen, die offenbar weder neigung noch talent besitzen, romanische sprachen wissenschaftlich zu studiren, wozu ja die kenntnis des latein und zwar eine gründliche kenntnis desselben durchaus notwendig ist, und die nicht einmal zeit und lust haben, französisch praktisch gründlich zu lernen. In der regel ist das latein mehr »gelobt«, als »gewusst«; und die in öffentlichen und privaten schulen übermittelte portion der viel gerühmten sprache ist vielfach nicht gross und oft recht winzig. Im allgemeinen scheint mir das latein hierzulande mehr eine art tradition und zugleich modesache und steckenpferd zu sein, über dessen wirklichen praktischen oder idealen wert man sich im publikum keine klaren vorstellungen macht. Seit einiger zeit hat man sogar angefangen, das griechische besonders wegen des neuen testaments in die mode zu bringen. — Das studium des latein und des griechischen ist gewiss ein herrliches studium, das jedenfalls für philologen und linguisten *aller art* unentbehrlich ist. Aber diese sprachen müssen gut und gründlich (nicht im sinne der übersetzungsmethode) oder — gar nicht gelernt werden. Ein bischen latein und ein bischen griechisch hat gar keinen wert und hat nicht einmal praktischen nutzen, wie vielleicht ein bischen französisch, deutsch oder englisch.

und sprachstufen und können nicht einen einzigen französischen oder deutschen satz korrekt aussprechen oder frei schreiben.]

5) .... *the chief work of our school and college courses in modern languages should be reading,— large, intelligent, pleasurable, sympathetic reading (which must, of course, also be careful and accurate reading); and ... our chief object should be, for this main body of our students, to endow them with the power so to read these languages that they shall love to read them, not as a task but as a privilege, and with the delight of literary insight and sympathy, for all the uses of culture and of service, as they would read their mother tongue.* [Gut. Aber vgl. oben meine bemerkungen zu aufsatz II.]

6) ..... *the method of this reading ... should be, first, for translation. ..... Translation, clear, accurate, simple, adequate yet idiomatic, is not only the best test of the knowledge of both idioms, but it is a work of art as well as of science .... there is nothing more harmful than those miserable verbal paraphrases which, under the utterly false name of literal translation, are so often not only allowed but required. ..... I insist ... upon the prime necessity of good translation, within appropriate limits.* [Ich kann mir sehr wohl denken, dass man im anfangsunterricht mit der »natürlichen« und einer derselben ähnlichen methode, indem man den gebrauch der muttersprache möglichst meidet, sich doch zeitweise, um den sinn des gesprochenen und gelesenen kurz und schnell zu erklären, einer wörtlichen übersetzung mit grossem nutzen für den lehrgang und ohne ersichtlichen schaden für das englische bedient. Aber eine wörtliche, unenglische übersetzung als regelmässige übung ist durchaus zu verdammen. Eine nur sinngemässe, klare, genaue und im wesentlichen nicht unidiomatische übersetzung dürfte wohl, *so lange und wofern überhaupt übersetzt werden muss* (s. u. no. 7), für gewöhnlich in der lektüre zu empfehlen und zu billigen sein. Freilich ist eine solche übersetzung aus dem deutschen und besonders aus dem französischen oder einer andern romanischen sprache in das englische für den englischen oder anglo-amerikanischen schüler keine grosse leistung, beweist für ihn einen hohen grad des linguistischen verständnisses weder in bezug auf die muttersprache noch in bezug auf die fremde sprache und lässt sich betreffs der schwierigkeit und geistigen anstrengung keineswegs dem übertragen aus dem lateinischen und griechischen ins moderne idiom gleichstellen. Dagegen ist das übersetzen deutscher, französischer, italienischer u. s. w. texte in wahrhaft gutes, mustergültiges, echtes englisch ungeheuer schwer, verlangt selbst vom gereiften manne, vom einheimischen natürlich, da der ausländer dabei gar nicht in frage kommen kann, ein ganz eigenartiges, ausserordentliches talent und übersteigt meines erachtens die grenzen und ziele des fremdsprachlichen unterrichts. Es bekundet hauptsächlich eine in jeder hinsicht gründliche und liebevolle kenntnis des heimischen idioms und gehört als übung in den *englischen* unterricht. Dieser sollte im *college* ein wesentlich *neuenglischer* sein und würde

sicherlich auch zeit für eine derartige (wenn mit massen getrieben) wertvolle und geist und gemüt bildende übung übrig haben, wenn er sich z. b. des angelsächsischen entledigen und dasselbe, wie recht und billig, dem universitätsstudium überlassen könnte.

7) .... *our students should, finally, learn to read without translation. .... the student must learn to think and to feel, if not productively, at least receptively, in and through the foreign language. Then only can he truly know or feel its literature.* [Sehr gut. Nur meine ich, ein solches lesen muss und kann von anfang an angebahnt und möglichst frühzeitig begonnen werden und das übersetzen in die muttersprache sehr bald beschränken und teilweise oder ganz ersetzen. Dieses mag als mittel der erklärung und aus andern, vor allem aus disziplinaren gründen unter gewissen umständen, bei kurzer unterrichtszeit, bei seltsamen prüfungsvorschriften, in grossen klassen u. dgl. zeitweise oder sogar beständig notwendig sein. Aber jedenfalls hat es mit der eigentlichen erlernung und aneignung der fremden sprache gar nichts zu thun und hindert sogar die schüler, »in und mit derselben rezeptiv und produktiv denken und empfinden zu lernen«.]

Indem ich mich auf no. 2 und 7 beziehe, möchte ich mir zum schluss nur noch folgende bemerkung erlauben: Die schüler können das von herrn Joynes gesteckte ziel ohne umweg, ohne zeitverlust, ohne extraarbeit, wie von selbst, erreichen d. h. »in und mit der fremden sprache *rezeptiv* denken und empfinden lernen«, wenn sie von vornherein und konsequent von kompetenten lehrern dazu angeleitet werden, »in und mit der fremden sprache *produktiv* zu denken und zu empfinden« d. h. sich im sprechen und schreiben im anschluss an die lektüre zu üben. Aber das erstere verwirft der verfasser ausdrücklich, und das letztere erwähnt er mit keinem worte und hält er wahrscheinlich für ganz unstatthaft und unausführbar.

*

Im folgenden gedenke ich mich sehr kurz zu fassen und den inhalt der übrigen aufsätze nur mit wenigen worten zu kennzeichnen. Damit soll durchaus nicht gesagt werden, dass sie nur ein geringes oder geringeres interesse bieten. Dies ist keineswegs der fall. Die meisten sind rhetorisch wirkungsvoll, alle sind lesenswert. Einige betrachte ich als fachmännische dokumente von hoher bedeutung; sie scheinen eine gesunde und gedeihliche entwickelung des neusprachlichen unterrichts in den Vereinigten Staaten zu verheissen, obwohl derselben augenscheinlich wegen der eigentümlichen verhältnisse des noch unfertigen und aller zentralen leitung entbehrenden höhern unterrichtswesens gar viele hindernisse der mannigfaltigsten art entgegenstehen. Bei der vorausgehenden besprechung habe ich bereits mehrere wichtige allgemeine fragen, die sich in allen vorliegenden aufsätzen mehr oder weniger bemerkbar machen, erwähnt, erörtert und kritisch beleuchtet. Ich brauche auf diese nicht wieder zurückzukommen und muss mir auch versagen, auf einzelheiten und in-

dividuelle meinungsschattirungen näher einzugehen. Den leser, der sich dafür interessirt, verweise ich auf die schriften selbst.

*

IV. Professor W. T. Hewett, Cornell University: *The Natural Method* (reprinted from the *Academy*, Dec. 1886), s. 45—49.

Herr Hewett weist die sog. »natürliche methode« in ihrer reinen, wohl nur von fanatischen sprachmeistern gepredigten form, die allein das gedächtnis, die anschauung und das nachahmungsvermögen berücksichtigt, vom standpunkte des wissenschaftlichen lehrers als unbrauchbar für den sprachunterricht höherer lehranstalten ab, aber er schliesst seine gerechte und wohlwollende kritik dieser methode mit den beherzigenswerten worten: *As an* ACCOMPANIMENT OF HIGHER STUDY, *it will perform a useful and possibly indispensable office.* —. »Lerne die fremde sprache, wie das kind seine muttersprache lernt!« Eine solche anweisung, mit der, wie der verfasser bemerkt, das wesen der »natürlichen methode« gewöhnlich kurz beschrieben wird, ist gewiss von »dem erfinder« oder »den erfindern« derselben oft genug in der hitze des gefechtes ausgesprochen worden und mag als losung ganz hübsch klingen. Jedoch darf sie nicht einmal für den elementarsten anfangsunterricht *wörtlich* verstanden werden und ist als abgeschmackt und widersinnig zu bezeichnen, wenn sie, ohne erklärung und zusatz gegeben, als pädagogisches universalmittel empfohlen wird und ohne beachtung der thatsächlichen verhältnisse, der lernziele, der lernzeit, der zahl, der art und der altersstufe der schüler überall im fremdsprachlichen unterrichte angewandt werden soll.

*

V. Professor F. C. de Sumichrast, Harvard University: *Notes on the Teaching of French* (1892), s. 50—89.

Die frisch und unmittelbar aus der praxis heraus geschriebenen bemerkungen handeln von 1) dem französischen unterricht im allgemeinen, 2) dem lehrer, 3) der aussprache, 4) *ground-work* (ungefähr = lernstoff), 5) *sight-reading* (lesen und übersetzen ohne vorbereitung), 6) *composition* (d. h. I. *composition* = übersetzen in gutes französisch, vgl. s. 70, II. *original composition* = aufsatz, vgl. s. 76), 7) auswendiglernen (von poesie und prosa), 8) vom diktat, 9) französisch sprechen, 10) von konversationsstunden, 11) von der lektüre der klassischen schriftsteller. Sie müssen besonders für angehende und jüngere fachgenossen in Amerika sehr lehrreich und anregend sein und würden sicherlich für diese an wert noch gewinnen, wenn der stoff in einer zweiten auflage besser gesichtet und geordnet und an einigen stellen mehr zusammengedrängt, an andern erweitert werden könnte. Herr de Sumichrast meidet möglichst theoretische, abstrakte, vage, nicht auf eigner erfahrung gegründete behauptungen und gibt dem leser in seinen bemerkungen ein anschauliches bild von der art und weise, wie er selbst in einem *college* den französischen unterricht gestaltet und durchführt.

Sein lehrverfahren deckt sich in vielen punkten mit den forderungen der reformer in Europa. Aber obwohl er Bells *Visible Speech* in einer schüchternen andeutung erwähnt, scheint er die für den neusprachlichen unterricht unentbehrliche phonetik nur von hörensagen zu kennen und nicht in seinem lehrgange zu verwenden. Dadurch werden seine ausführungen über die aussprache natürlich ziemlich unbestimmt und gegenstandslos. Auch gewährt er dem übersetzen in die fremde sprache (*composition* s. 70, *reproduction* s. 71) bei weitem zu viel raum und zeit. Das von ihm hoch gepriesene übertragen original-englischer litterarischer, teilweise philosophischer texte in gutes, echtes französisch (*writing good French, and in the French way, with the French stamp,* s. 70) — *nota bene* ohne schlüssel und helfende anmerkungen — ist viel zu schwer für nicht-französische schüler und — lehrer, wenigstens unter gewöhnlichen verhältnissen. Eine solche anstrengende leistung, die einen ausserordentlichen grad des wissens und könnens beim ausländer voraussetzt, darf jedenfalls nicht als eine geeignete *vorbereitung* zum aufsatz (*original composition*) angesehen werden, muss eventuell den aufsatzübungen, die, richtig getrieben, verhältnismässig viel leichter sind, folgen und nicht vorausgehen und kann nur in den obersten klassen und zwar nur von ausgezeichneten schülern und — lehrern erwartet werden.

*

VI. Professor A. LODEMAN, Michigan State Normal School: *Practical and Psychological Tests of Modern Language Study* (1893?), s. 90—108.

Herr Lodeman beantwortet die zwei fragen »Warum lehren wir moderne sprachen (d. h. fremde moderne sprachen, besonders französisch und deutsch)?« und »Wie sind die modernen sprachen zu lehren?« mit überraschender kürze und mit erstaunlicher klarheit, aber er behandelt sein thema allzu sehr vom standpunkte eines allgemeinheiten und abstraktionen liebenden fachpädagogen und zumeist auf grund fremder ansichten. Eine eigentliche kritik seiner arbeit ist daher fast unmöglich. Er zeigt neben den gewöhnlichen vorurteilen (hochachtung vor dem übersetzen und verachtung der »natürlichen methode«) ein liebevolles verständnis für die ziele und den wert des neusprachlichen unterrichts und bekundet eine gute kenntnis der amerikanischen und eines grossen teils der europäischen einschlägigen litteratur. Leider scheinen ihm die zeitschriften und die meisten werke und einzelschriften der »reformer« in Europa ganz unbekannt oder unbeachtenswert zu sein. Vgl. die von ihm aufgestellte liste von *references* auf s. 107—108.

*

VII. Professor F. M. WARREN, Adelbert College of Western Reserve University: *Collegiate Instruction in the Romance Languages* (an address delivered at Cleveland, 1891), s. 109—123.

VIII. Mr. E. H. BABBIT, Columbia College (New York): *How to use Modern Languages as a Means of Mental Discipline* (read before the *Modern Language Association of America,* 1892), s. 124—137.

IX. Mr. C. H. Grandgent, Director of Modern Language Instruction in the Boston High and Latin Schools: *The Teaching of French and German in our Public High Schools* (read at meeting of *Massachusetts Association of Classical and High School Teachers*, 1891), s. 138—143.

X. Professor O. B. Super, Dickinson College: *The Aim and Scope of the Study of Modern Languages, and Methods of Teaching them* (1893?), s. 144—152.

Die vier verfasser (VII—X) behandeln, wie Elliott (I), Thomas (II), Lodeman (VI) und de Sumichrast (V), ähnliche sehr allgemein gehaltene und weit umfassende themata. Ihre ausführungen sind viel kürzer und knapper und daher weit weniger konkret, mehr abstrakt, mehr allgemein, mehr dogmatisch als die des herrn de Sumichrast. Aber alle vier verfasser zeigen sich mehr als fachphilologen und urteilen mehr von diesem standpunkte aus und weniger von dem des fachpädagogen, als herr Lodeman, zitiren weniger oder keine autoritäten und wenden ein geringeres oder kein aufgebot pädagogischen materials an. Warren und Babbit sind wohl von hause aus klassische philologen. Grandgent ist mitglied der *Association Phonétique* und den lesern des *Maître Phonétique*, der *Phonetischen Studien* und der *Neueren Sprachen* vorteilhaft bekannt. Er sowohl als Babbit sind in Amerika geschätzte und bewährte phonetiker, freilich ohne diese eigenschaft in ihren mir *hier* vorliegenden schriften zu bewähren; auch thun sie der reformmethode und des erfolgreichen gebrauches der praktischen phonetik für den unterricht in Europa gar keine erwähnung.

Bei allen finden sich hübsche, zutreffende, wenn auch nicht immer durch neuheit glänzende bemerkungen, bei Warren, Babbit und Super vor allem, wo es sich um die wertschätzung und stellung des neusprachlichen unterrichts in Amerika und die vergleichung desselben mit dem altsprachlichen studium handelt. Leider erscheinen daneben, wo die methodik in frage kommt, bei ihnen allen, wenn auch viel weniger deutlich und in weit geringerem masse bei Grandgent, höchst auffällige, sehr anfechtbare, für europäische neuphilologen durchaus veraltete und längst überwundene ansichten.

»Übersetzen und lesen — lesen und übersetzen — übersetzen und kein ende!« Diese worte bezeichnen, wie ich aus privaten besprechungen, nachforschungen, examenvorschriften u. dgl. und aus den hier angezeigten und aus anderen schriften ähnlichen inhalts, apologetischer und polemischer art, entnehmen muss, genau und wahrheitsgetreu ein prinzip, ein grundprinzip, ohne das sich die mehrheit oder ein grosser teil der amerikanischen neuphilologen kein »wissenschaftliches« studium der modernen sprachen im *college* und in der schule vorstellen kann. Ihrem weihevollen beispiele folgen in ihrer weise in grossen scharen die halbwisser und ignoranten (*qui profitetur, professor est*), männlein und fräulein; sie geben mit freuden und behagen dem übersetzungstriebe nach, da sie ja ein wörterbuch und

Sein lehrverfahren deckt sich in vielen punkten mit den forderungen der reformer in Europa. Aber obwohl er Bells *Visible Speech* in einer schüchternen andeutung erwähnt, scheint er die für den neusprachlichen unterricht unentbehrliche phonetik nur von hörensagen zu kennen und nicht in seinem lehrgange zu verwenden. Dadurch werden seine ausführungen über die aussprache natürlich ziemlich unbestimmt und gegenstandslos. Auch gewährt er dem übersetzen in die fremde sprache (*composition* s. 70, *reproduction* s. 71) bei weitem zu viel raum und zeit. Das von ihm hoch gepriesene übertragen original-englischer litterarischer, teilweise philosophischer texte in gutes, echtes französisch (*writing good French, and in the French way, with the French stamp*, s. 70) — *nota bene* ohne schlüssel und helfende anmerkungen — ist viel zu schwer für nicht-französische schüler und — lehrer, wenigstens unter gewöhnlichen verhältnissen. Eine solche anstrengende leistung, die einen ausserordentlichen grad des wissens und könnens beim ausländer voraussetzt, darf jedenfalls nicht als eine geeignete *vorbereitung* zum aufsatz (*original composition*) angesehen werden, muss eventuell den aufsatzübungen, die, richtig getrieben, verhältnismässig viel leichter sind, folgen und nicht vorausgehen und kann nur in den obersten klassen und zwar nur von ausgezeichneten schülern und — lehrern erwartet werden.

*

VI. Professor A. Lodeman, Michigan State Normal School: *Practical and Psychological Tests of Modern Language Study* (1893?), s. 90—108.

Herr Lodeman beantwortet die zwei fragen »Warum lehren wir moderne sprachen (d. h. fremde moderne sprachen, besonders französisch und deutsch)?« und »Wie sind die modernen sprachen zu lehren?« mit überraschender kürze und mit erstaunlicher klarheit, aber er behandelt sein thema allzu sehr vom standpunkte eines allgemeinheiten und abstraktionen liebenden fachpädagogen und zumeist auf grund fremder ansichten. Eine eigentliche kritik seiner arbeit ist daher fast unmöglich. Er zeigt neben den gewöhnlichen vorurteilen (hochachtung vor dem übersetzen und verachtung der »natürlichen methode«) ein liebevolles verständnis für die ziele und den wert des neusprachlichen unterrichts und bekundet eine gute kenntnis der amerikanischen und eines grossen teils der europäischen einschlägigen litteratur. Leider scheinen ihm die zeitschriften und die meisten werke und einzelschriften der »reformer« in Europa ganz unbekannt oder unbeachtenswert zu sein. Vgl. die von ihm aufgestellte liste von *references* auf s. 107—108.

*

VII. Professor F. M. Warren, Adelbert College of Western Reserve University: *Collegiate Instruction in the Romance Languages* (an address delivered at Cleveland, 1891), s. 109—123.

VIII. Mr. E. H. Babbit, Columbia College (New York): *How to use Modern Languages as a Means of Mental Discipline* (read before the *Modern Language Association of America*, 1892), s. 124—137.

IX. Mr. C. H. Grandgent, Director of Modern Language Instruction in the Boston High and Latin Schools: *The Teaching of French and German in our Public High Schools* (read at meeting of *Massachusetts Association of Classical and High School Teachers,* 1891), s. 138—143.

X. Professor O. B. Super, Dickinson College: *The Aim and Scope of the Study of Modern Languages, and Methods of Teaching them* (1893?), s. 144—152.

Die vier verfasser (VII—X) behandeln, wie Elliott (I), Thomas (II), Lodeman (VI) und de Sumichrast (V), ähnliche sehr allgemein gehaltene und weit umfassende themata. Ihre ausführungen sind viel kürzer und knapper und daher weit weniger konkret, mehr abstrakt, mehr allgemein, mehr dogmatisch als die des herrn de Sumichrast. Aber alle vier verfasser zeigen sich mehr als fachphilologen und urteilen mehr von diesem standpunkte aus und weniger von dem des fachpädagogen, als herr Lodeman, zitiren weniger oder keine autoritäten und wenden ein geringeres oder kein aufgebot pädagogischen materials an. Warren und Babbit sind wohl von hause aus klassische philologen. Grandgent ist mitglied der *Association Phonétique* und den lesern des *Maître Phonétique*, der *Phonetischen Studien* und der *Neueren Sprachen* vorteilhaft bekannt. Er sowohl als Babbit sind in Amerika geschätzte und bewährte phonetiker, freilich ohne diese eigenschaft in ihren mir *hier* vorliegenden schriften zu bewähren; auch thun sie der reformmethode und des erfolgreichen gebrauches der praktischen phonetik für den unterricht in Europa gar keine erwähnung.

Bei allen finden sich hübsche, zutreffende, wenn auch nicht immer durch neuheit glänzende bemerkungen, bei Warren, Babbit und Super vor allem, wo es sich um die wertschätzung und stellung des neusprachlichen unterrichts in Amerika und die vergleichung desselben mit dem altsprachlichen studium handelt. Leider erscheinen daneben, wo die methodik in frage kommt, bei ihnen allen, wenn auch viel weniger deutlich und in weit geringerem masse bei Grandgent, höchst auffällige, sehr anfechtbare, für europäische neuphilologen durchaus veraltete und längst überwundene ansichten.

»Übersetzen und lesen — lesen und übersetzen — übersetzen und kein ende!« Diese worte bezeichnen, wie ich aus privaten besprechungen, nachforschungen, examenvorschriften u. dgl. und aus den hier angezeigten und aus anderen schriften ähnlichen inhalts, apologetischer und polemischer art, entnehmen muss, genau und wahrheitsgetreu ein prinzip, ein grundprinzip, ohne das sich die mehrheit oder ein grosser teil der amerikanischen neuphilologen kein »wissenschaftliches« studium der modernen sprachen im *college* und in der schule vorstellen kann. Ihrem weihevollen beispiele folgen in ihrer weise in grossen scharen die halbwisser und ignoranten (*qui profitetur, professor est*), männlein und fräulein; sie geben mit freuden und behagen dem übersetzungstriebe nach, da sie ja ein wörterbuch und

eine grammatik besitzen und — englisch sprechen und schreiben können. Mit dem übersetzen finden sich nach einem längeren aufenthalte im lande und nach einigen kämpfen sogar viele mit mehr oder weniger schlechtem englisch ausgestattete sprachmeister und ausländische philologen ganz leidlich ab: der lehrer spricht französisch oder deutsch, oder französisch-englisch, resp. deutsch-englisch, nach der natürlichen methode, die schüler sprechen englisch ebenfalls nach der natürlichen methode und übersetzen aus der fremden sprache ins englische nach der von den höchsten autoritäten empfohlenen »wissenschaftlichen« methode. Somit kommen beide methoden zu ihrem rechte, die »wissenschaftlichkeit« geht nicht verloren, und ausländische philologen und sprachmeister können ohne grosse mühe zur zufriedenheit der schüler, des publikums und der behörden unterrichten, wenn sie es sich auch manchmal gefallen lassen müssen, von einheimischen philologen, wie z. b. von herrn Babbit in seiner schrift, wegen ihrer geringen kenntnis des englischen, wegen ihres mangels an übersetzungsvirtuosität und wegen ihrer argen vorliebe für den gebrauch ihrer muttersprache in den lehrstunden gescholten und getadelt zu werden.

I believe that one of the most fruitful means of improvement in English is the practice of translating into it from another language (Super. s. 149). Dieser gedanke klingt in mannigfaltigen tonarten als leitmotiv in allen aufsätzen mehr oder minder deutlich vernehmbar durch. Der ursprüngliche (?) zweck, die fremden sprachen im fremdsprachlichen unterrichte zu lernen, wird demgemäss verdunkelt und als nebensächlich bei seite geschoben. Dafür erwartet und verlangt man, dass der schüler durch das studium der fremden sprachen und besonders durch reichliches und beständiges übersetzen englisch lernt oder »sein englisch verbessert«. Nach allgemeiner oder recht weit verbreiteter ansicht ist aber der englische unterricht in den Vereinigten Staaten dieser aufgabe nicht gewachsen und vermag nicht — aus irgend welchen gründen, die ich hier nicht untersuchen und prüfen will — sein ziel vollkommen zu erreichen.

Dass das *verstehen* der muttersprache durch das studium der fremden sprachen gefördert wird, ist zweifellos. Dass das *wissenschaftliche erkennen und verstehen* derselben dadurch allein oder mindestens zum grossen teile ermöglicht wird, ist sicher. Aber ebenso sicher ist, dass das *empfinden* und *können* des heimischen idioms (d. h. sprachgefühl, sicherheit und gewandheit im ausdruck) durch ein solches studium nicht selten gehemmt und geschädigt wird. Und diese gefahr ist um so grösser, wenn man das übersetzen aus einer sprache in die andere zum mittelpunkte des fremdsprachlichen unterrichts macht, und wenn die schüler ihre muttersprache noch nicht hinreichend beherrschen und sie erst noch lernen oder besser lernen sollen.

Bei amerikanischen schülern vermisse ich häufig ein festes, unerschütterliches sprachgefühl im gebrauche des englischen, sobald sie sich der litterarischen sprache ohne beimischung des *slang* bedienen sollen. Diese unsicherheit ist selbstverständlich hauptsächlich durch ethnologische

und soziale verhältnisse und durch die eigentümliche entwickelung der gebildeten umgangssprache in Amerika verursacht, die sich offenbar in einem übergangsstadium befindet, den alten *standard* verloren und noch nicht einen neuen in einer zentralen grossstadt oder landschaft gefunden hat. Teilweise schreibe ich jedoch die schuld an dem unsichern sprachgefühl der heranwachsenden jugend jenen gerühmten übersetzungen zu, die viel zu häufig und zur unrechten zeit und am unrechten platze und trotz aller wünsche und forderungen der einheimischen philologen oft genug nachlässig und ohne rücksicht auf den idiomatischen gebrauch vorgenommen werden.

Von den vier verfassern stehen Warren und Grandgent, wenn ich nur nach den vorliegenden schriften urteile, den »reformern« in Europa in mancher hinsicht am nächsten. Warren betont (s. 112) die ihnen so werten realien. Während fast alle übrigen verfasser in ihren erörterungen ausschliesslich oder vorzugsweise das *college* im auge haben, hat Grandgent seine für eine eingehende kritik viel zu knapp und dogmatisch gefassten thesen den bedürfnissen der *high schools* angepasst. Und diese sind eigenartig genug, um eine besondere berücksichtigung zu erfordern. Vgl.: *By 'our' schools I mean those of Massachusetts; and when I say 'high schools,' I am thinking especially of institutions that are not engaged in preparing pupils for college entrance examinations .... a foreign language occupies, in the average high school course, some three hours a week for three years.*

Interessante bemerkungen über die geschichtliche entwicklung des neusprachlichen unterrichts im amerikanischen *college* findet der leser bei Super (s. 145—146) und besonders bei Warren (s. 109—112). Über das ganz neue universitätsstudium [1] eines teils der neueren sprachen in den Vereinigten Staaten hat prof. Elliott (s. o.) im jahre 1891 in einem bemerkenswerten vortrage gesprochen, der als broschüre im druck erschienen ist: *University Work in the Romance Languages,* Baltimore.

*

XI. Professor C. F. Kroeh, Stevens Institute of Technology: *The Natural Method* (vortrag gehalten in der *Modern Language Association of America,* 1886), s. 153—162.

Diese apologetisch-exegetische schrift verteidigt geschickt und wirksam und erklärt frisch und anschaulich die sog. »natürliche methode«, die in America vom Deutschen Gottlieb Heness im jahre 1865 »erfunden« und von Sauveur, Prendergast, Kroeh u. a. weiter ausgebildet und »verbessert« worden ist. Diese lehrweise ist selbstverständlich, wie auch der verfasser richtig bemerkt, nur in ihrem ausgangspunkte »natürlich« und thatsächlich in ihrer fortschreitenden entwicklung von stunde zu stunde vor allem mit schülern, die erwachsen oder nicht mehr kinder sind, höchst

---

[1] Vgl. auch meine *Remarks on the Study of Modern Languages, N. Spr.,* II, ss. 261—267.

»künstlich« und verlangt einen ausserordentlichen grad der »kunstfertigkeit« von seiten des lehrers. Herr Kroeh hat »seine« etwas modifizirte methode ausführlich in einem besonderen buche[1] erläutert, das ich soeben für eine der nächsten nummern der *Modern Language Notes* besprochen habe, und auf das ich hier zugleich die leser der *N. Spr.* aufmerksam machen möchte.

Von einer eigentlichen »erfindung« kann gar keine rede sein. Denn die hauptsächlichen züge der amerikanischen »natürlichen« methode oder methoden sind teilweise uralt und, wie ich wiederholt konstatirt habe, bei der spracherlernung bewusst oder unbewusst trotz aller grammatiker und grammatisten stets angewandt worden, so lange oder seitdem ein verkehr zwischen kulturvölkern besteht. Auch finden sie sich alle oder meist in den thesen der *Association Phonétique* (s. umschlag des *Maître Phonétique*) und in zahlreichen schriften der »reformer« in Europa und zwar besonders deutlich in *Ein jahr erfahrungen mit der neuen methode* (Marburg. 1888) und *Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode* (Marburg, 1892) von Klinghardt, der vielleicht bis heute nichts oder sehr wenig von Heness, Sauveur, Prendergast und Kroeh gehört hat.

Leider ist die natürliche methode, resp. sind die natürlichen methoden in Amerika vielfach von nichtwissern und halbwissern (*qui profitetur, professor est*) gründlich verpfuscht worden. Ausserdem fehlt derselben, resp. denselben, wie es scheint, durchaus die feste basis der phonetik, die für ein wissenschaftliches, nicht sprachmeisterliches, nicht rein utilitarisches studium der lebenden sprachen unerlässlich ist und selbst aus bloss praktischen gründen wenigstens im klassenunterricht gar nicht entbehrt werden kann. Deshalb hat sie, resp. haben sie, soweit ich die hiesigen verhältnisse übersehen kann, auf das höhere unterrichtswesen keinen nennenswerten einfluss ausgeübt und in den höheren schulen, besonders im *college*, keinen merkbaren erfolg aufzuweisen.

*

XII. Mr. W. STUART MACGOWAN, Cheltenham College, England: *The 'Reader' the Centre of Modern Language Teaching,* s. 163—170.

Der hübsche, reformfreundliche vortrag ist im jahre 1890 in der versammlung der *Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* in Cheltenham gehalten worden und liegt bereits in den *Phonetischen Studien*, IV, 1, s. 83—90, gedruckt vor.

*

XIII. Professor H. C. G. VON JAGEMANN, Harvard University: *On the Use of the Foreign Language in the Class-Room*, s. 171—185, (teilweise schon früher veröffentlicht in den *Transactions of the Modern Language Association of America*, vol. I, s. 220 ff.).

Der tüchtige pädagoge, der zugleich ein kenntnisreicher philologe ist, beurteilt in verständiger und massvoller weise die »natürliche methode«,

[1] Charles F. Kroeh, *The Living Method for Learning how to Think in French*, London and Hoboken, N. J., herausgegeben vom verfasser.

betont die beschränkte verwendbarkeit ihrer grundsätze in strenger, unvermischter form im amerikanischen *college* mit seinen meist überfüllten klassen und eigentümlich eingerichteten *recitation lessons*, kritisirt bescheiden und doch scharf die herschende übersetzungsmethode und rechtfertigt den mündlichen gebrauch der zu lehrenden und zu lernenden fremden sprache in der klasse. Ich freue mich, dass er den mut hat, den bestehenden und traditionellen »gelehrten« und »vornehmen« vorurteilen hoher und höchster »autoritäten« in dieser hinsicht energisch entgegenzutreten. Vgl.: (s. 175) ..... *the use of the foreign language in the class-room ..... leads to a more thorough general acquaintance with the language, and a more intelligent appreciation of its litterature* ..... (s. 181) *The least that may be expected from the very beginning is that no sentence shall ever be translated until the German has been read aloud* ..... (s. 182) ..... *the writer knows of institutions where, a few years ago, it was the custom to translate Heine's poems into English, while the German text was never read* .... [Unter *reading* ohne genaue spezielle erklärung versteht der amerikanische *student* zunächst und vor allem das übersetzen und gewiss nicht das laute lesen des fremdsprachlichen textes, dessen zweck und nutzen er im allgemeinen zuerst gar nicht einsehen kann.] ..... (s. 183) *To regard a certain method of acquiring the new language rather than its possession as insuring literary culture and scholarship, seems to us a fundamental mistake* ..... (s. 184) *Let us teach the student German and French, and not trouble ourselves about mental discipline; that will come of itself* ..... (s. 185) ..... *the chief duty of the teacher of German is, after all, to teach German, not English*...... *Nor can the exercise of translating from German into English be regarded as especially useful in the acquisition of a good English style* .....

*

Es dürfte auffällig erscheinen, dass in einem buche, das vorzugsweise die methodik des neusprachlichen unterrichts behandelt und im adoptivvaterlande Melville Bells erschienen ist, die angewandte phonetik eine verhältnismässig recht klägliche rolle spielt. An stellen, wo man ein begründetes und ausführliches urteil über die verwendbarkeit dieser hervorragend praktischen wissenschaft mit recht erwarten könnte, wird sie entweder gar nicht oder nur flüchtig (Warren, s. 121), beiläufig und andeutungsweise (de Sumichrast, s. 60, Babington, s. 127), nebenbei und mit einem merkwürdigen missverständnisse (Super, s. 147) erwähnt. Die phonetik wird in Amerika, wie mir von mehreren seiten mitgeteilt worden ist, als wissenschaft, als »reine« wissenschaft hochgeschätzt, aber als unbrauchbar für schulzwecke, als ziemlich wertlos für die erlernung fremder sprachen und als bedeutungslos für die idealen ziele des sprachunterrichts angesehen. Und doch, sollte ich meinen, würde es sich sicherlich hier der mühe verlohnen, dem beispiele der zahlreichen »reformer« (s. liste der mitglieder der *Association Phonétique* in der januar-nummer des *Maître Phonétique*) zu folgen, die phonetik nicht bloss »platonisch« zu lieben und

»ideal« zu ehren, sondern überall ehrliche und ernstliche versuche mit der phonetischen methode in grossen und kleinen klassen anzustellen. Denn der deutsche und französische unterricht ist offenbar gerade in bezug auf aussprache in öffentlichen und privaten schulen und in *colleges* in einem grauenvollen zustande, der notwendigerweise die schriftlichen leistungen, die kenntnis der grammatik und orthographie schädlich beeinflussen muss und ein wirkliches verständnis und gefühl für die schönheit und eigenart der fremden litteraturen gar nicht aufkommen lassen kann.

Anstatt dem leser meine eigenen, vielleicht zu subjektiven erfahrungen vorzuführen, ziehe ich vor, einen geborenen Amerikaner sprechen zu lassen, der die bezüglichen verhältnisse im *college* seit langer zeit und gründlich kennt und uns davon folgende beschreibung gibt:

It may sound strange to hear it said that too much time may easily be spent in trying [!] *to teach pronunciation ..... In French, more time must be devoted to phonetics, for the reason that its pronunciation differs more widely from the English than does the German, and also because there are in French so many anomalies and irregularities.* [Der verfasser geht in »seiner« phonetik augenscheinlich vom buchstaben aus und meint die unregelmässige und mannigfaltige darstellung desselben lautes im schriftbilde der offiziellen orthographie.] ..... *After an experience of more than a dozen years, I am firmly convinced, that there are in every college class some pupils who will never* [!] *learn to pronounce French even respectably, and a few will never even learn to pronounce German. There seem to be some persons whose ears are so defective* [!] *that they are unable to distinguish slight differences of sound, or their vocal organs are so inflexible* [! kein wunder, wenn beständig übersetzt und englisch gesprochen wird] *that they cannot* [!] *imitate what they hear ..... I recall an instance of a lady whose ability in most departments was above the average, but who could never be taught to pronounce the French article* LES *otherwise than to rhyme with* PLEASE, *and of a gentleman who always pronounced* HABEN *to rhyme with* GEBEN, *and his pronunciation of most other words was equally faulty. I have often recalled in this connection Schiller's 'wort': 'Mit der dummheit kämpfen götter selbst vergebens'. I now give my pupils a fair chance to acquire a fairly good pronunciation* [Dem verfasser ist zu raten, die buchstabenphonetik bei seite zu lassen und phonetische texte nach oder mit einer sorgfältigen erklärung der laute ohne rücksicht auf die offizielle orthographie zu gebrauchen]; *but if I find that they cannot or will not* [!] *pronounce as I do, and I think the failure is often due to indifference, I give them over to 'hardness of heart and reprobacy of mind,' and I am not sure but that the rest of the text has some appropriateness here also* (Super, s. 147—148).

Abgesehen von einigen bemerkungen über gute und schlechte, leistungsfähige und leistungsunfähige lehrer (vgl. I, VIII, besonders V) und einer kurzen erwähnung des universitätsstudiums der modernen, vor allem der romanischen sprachen (vgl. VII) wird in dem ganzen buche die eigent-

liche frage der vorbildung und ausbildung der neuphilologen für ihren lehrberuf gar nicht berührt. Jedoch ist diese frage weit wichtiger oder mindestens ebenso wichtig als alle übrigen, mit denen sie ausserdem im engsten, im untrennbaren zusammenhange steht. Denn was nützen die schönsten reden, die glänzendsten essays über methoden, über zwecke und ziele des neusprachlichen studiums in den höheren lehranstalten, über den wert desselben z. b. im vergleich mit dem altsprachlichen studium, wenn es nicht eine genügende anzahl von lehrern gibt oder geben kann, die befähigt sind, in ihrem unterrichte jene empfohlenen vorzüglichen methoden erfolgreich auszuführen, jene gepriesenen erhabenen zwecke und ziele zu verwirklichen, jenen allgemein anerkannten hohen wert merkbar und fühlbar und für die nationale kultur brauchbar zu machen?

*

Wo, wie und wodurch erhalten und bekunden die amerikanischen neuphilologen eine angemessene vorbildung und ausbildung für ihren lehrberuf? Oder (indem wir die frage enger und direkter fassen) gibt es in den Vereinigten Staaten anstalten, wo den studirenden die notwendige spezielle (wissenschaftliche und pädagogische) vorbereitung zu teil wird oder werden kann, um in *colleges* und überhaupt in schulen, die den gymnasien, realgymnasien, realschulen, höheren bürgerschulen, *lycées, collèges* und ähnlichen schulgattungen im kontinentalen Europa entsprechen, deutsch, französisch und andere romanische sprachen zu lehren? Die antwort darauf lautet im *Report of the Committee on Secondary School Studies* (s. 103) ziemlich unzweideutig durchaus negativ.

Ich habe bereits in den *N. Spr.* in meinen *Remarks on the Study of Modern Languages*, die sich vorzugsweise mit amerikanischen verhältnissen beschäftigen, dieses oben an zweiter stelle angezeigte hoch bedeutsame offizielle dokument, das erste seiner art in den Vereinigten Staaten erwähnt und auch dort jene negative antwort wörtlich angeführt.[1] Indem ich ausdrücklich darauf verweise, will ich hier noch einige bemerkungen hinzufügen, die mir für die kenntnis und das verständnis des unterrichtswesens und des studiums der neueren sprachen in Nordamerika wichtig zu sein scheinen.

Jene negative antwort ist nicht ganz erschöpfend und deckt sich nicht vollkommen mit der von mir gestellten frage. Denn sie lässt die *colleges* unbeachtet und bezieht sich nur auf *elementary* und *secondary schools*, also in diesem falle auf die *grammar schools* und *high schools* und verwandte schulen, d. h. auf anstalten, die, wie die abgedruckten tabellen deutlich veranschaulichen werden, sich in ihren zielen und aufgaben mit den unteren und mittleren klassen (sexta bis untersekunda) und vielleicht in einzelnen fächern auch teilweise, aber nur teilweise, mit den oberen klassen der gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen in Deutschland vergleichen lassen. Das nordamerikanische schulwesen, das aus dem eng-

---

[1] Vgl. ausserdem *N. Spr.* II, 1, s. 57—58.

lischen hervorgegangen ist, jedoch mannigfache spuren deutschen einflusses aufzuweisen hat, entbehrt noch des festen gefüges und der einheitlichen gestaltung und hat sich infolge der dezentralisation und des *self-government* sehr eigenartig entwickelt. Seine einteilung stimmt nicht genau mit der in Deutschland und im allgemeinen im kontinentalen Europa üblichen scheidung des untern, mittlern und höhern unterrichtswesens (*enseignement primaire, secondaire, supérieur*) überein. So werden die *colleges* nach hiesiger auffassung nicht zu den *secondary schools* gerechnet, obwohl sie, wie wir schon oben gesehen haben, mit ihrem vier-, selten dreijährigen lehrgang, abgesehen von eigentümlichkeiten der unterrichtsweise und disziplin u. dgl., von besonderen zugaben im lernstoff und von etwa angefügten *postgraduate courses,* im wesentlichen den oberen stufen der neunklassigen mittelschulen (gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen) in Deuschland entsprechen und vom deutschen und überhaupt kontinental-europäischen standpunkte aus unmöglich als zu dem höheren schulwesen gehörig betrachtet werden können.

Der *Report of the Committee on Secondary School Studies* besteht aus einem allgemeinen bericht und neun sonderberichten über folgende gegenstände: 1. lateinisch, 2. griechisch, 3. englisch, 4. andere moderne sprachen (deutsch und französisch, auch *Spanish and any other modern language that may be introduced into high or grammar schools*), 5. mathematik, 6. physik, astronomie und chemie, 7. naturgeschichte (biologie), einschliesslich botanik, zoologie und physiologie), 8. geschichte, *Civil Government* und *Political Economy*, 9. geographie (physikalische geographie, geologie und meteorologie). Die hauptkommission (*the chief Committee of Ten*), unter deren zehn mitgliedern die namen des vorsitzenden, Charles W. Eliot, *President of Harvard University*, Cambridge, Mass., und des *Commissioner of Education*, William F. Harris, Washington, D. C., hervorzuheben sind, hat den allgemeinen bericht auf grund der neuen sonderberichte abgestattet. Sie wurde in der versammlung der *National Educational Association* in Saratoga, N. Y., am 9. juli 1892 erwählt und erhielt die befugnis, die je zehn mitglieder der neun *Subcommittees* oder *Conferences*, die die sonderberichte geliefert haben, zu ernennen. Die verhandlungen, beschlüsse und vorträge der kommissionen betreffen trotz des titels der schrift nicht allein den unterricht in den *secondary schools*, sondern erstrecken sich natürlich auch auf die ihnen untergeordneten und als grundlage dienenden *elementary schools* und berücksichtigen zugleich die *universities*, *colleges* und *scientific schools*, insofern das sehr berechtigte verlangen besteht, die vollendung des *high school course* mit den aufnahmebedingungen der höheren und übergeordneten lehranstalten in einklang zu setzen. In dem überreichungsschreiben (*Letter of Transmittal*) des *Commissioner* herrn W. T. Harris an den minister des innern (*Secretary of the Interior*) werden die *colleges* und *universities* den *elementary schools* (d. h. *primary and grammar schools*) und den *secondary schools*, also den *public high schools* und den *private academies* (d. h. höheren

privatschulen mit ähnlichem lehrkursus) entgegengestellt. Sonst werden in der schrift wiederholt neben den *colleges* teils die *scientific schools*, auch wohl *scientific or technical schools* (abarten der *colleges* mit der durch den namen gekennzeichneten besonderen tendenz), teils auch die *universities* als gleichwertig oder ebenbürtig erwähnt. Über die schwankende und mannigfaltige bedeutung des wortes *university* in Nordamerika habe ich bereits oben gesprochen.

Die neun *Subcommittees* liessen sich in ihren verhandlungen, beschlüssen und vorschlägen hauptsächlich durch die beantwortung der folgenden elf von dem *Committee* aufgestellten fragen leiten:

1. In the school course of study extending approximately from the age of six years to eighteen years — a course including the periods of both elementary and secondary instruction — at what age should the study which is the subject of the Conference be first introduced?

2. After it is introduced, how many hours a week for how many years should be devoted to it?

3. How many hours a week for how many years should be devoted to it during the last four years of the complete course; that is, during the ordinary high school period?

4. What topics, or parts, of the subject may reasonably be covered during the whole course?

5. What topics, or parts, of the subject may best be reserved for the last four years?

6. In what form and to what extent should the object enter into college requirements for admission? Such questions as the sufficiency of translation at sight as a test of knowledge of a language, or the superiority of a laboratory examination in a scientific subject to a written examination on a text-book, are intended to be suggested under this head by the phrase 'in what form.'

7. Should the subject be treated differently for pupils who are going to college, for those who are going to a scientific school, and for those who, presumably, are going to neither?

8. At what stage should this differentiation begin, if any be recommended?

9. Can any description be given of the best method of teaching this subject throughout the school course?

10. Can any description be given of the best mode of testing attainments in this subject at college admission examinations?

11. For those cases in which colleges and universities permit a division of the admission examination into a preliminary and a final examination, separated by at least a year, can the best limit between the preliminary and final examinations be approximately defined?

Die sonderberichte, sowie auch der allgemeine bericht, sind alle höchst lehrreich und lesenswert. Die verfasser stehen offenbar direkt oder indirekt mehr oder weniger unter dem einflusse der deutschen wissenschaft

und pädagogik, einige haben zweifellos einen teil ihrer ausbildung auf deutschen universitäten erhalten. Die leistungen der in frage kommenden schulen sind, wie nicht anders zu erwarten ist, auf dem gebiete der exakten wissenschaften am besten, aber in den historisch-linguistischen fächern verhältnismässig am niedrigsten. Dies gilt nicht bloss von den neueren sprachen, sondern auch von dem lateinischen und griechischen unterricht trotz seiner bevorzugten stellung im lehrplan und trotz der traditionellen, teils aufrichtigen, teils nur scheinbaren und meist recht oberflächlichen hochachtung des gebildeten publikums, besonders des weiblichen, vor dem lateinischen oder vor beiden alten sprachen (siehe oben). Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, dass die berichte an sich schon, da sie von einer beträchtlichen anzahl von einheimischen gelehrten und schulmännern verfasst oder geprüft und gebilligt worden sind, bedeutende und anerkennenswerte fortschritte des amerikanischen schulwesens auf allen gebieten, nicht allein auf dem der exakten wissenschaften, entweder für die gegenwart bezeugen oder doch wenigstens für eine nahe zukunft verheissen.

Den leser der *N. Spr.* werden natürlich die sonderberichte über das englische und über die fremden modernen sprachen am meisten interessiren, vor allem der letztere, der unter dem vorsitze des bekannten phonetikers und bewährten schulmannes Charles H. Grandgent zu stande gekommen ist. In ihren ansichten in bezug auf methodik zeigen sich er und die übrigen verfasser desselben den »reformideen« günstig oder jedenfalls nicht abgeneigt. Man merkt es ihren erörterungen und vorschlägen an, dass sie mit mancherlei schwierigkeiten, die dem schulwesen im allgemeinen und dem mittlern und elementaren im besondern in Amerika eigentümlich sind, auf schritt und tritt zu kämpfen hatten. Vor allen dingen hatten sie ja mit der thatsache zu rechnen, dass es eine genügende anzahl von tüchtigen und gut vorgebildeten lehrern der neueren sprachen in den bezüglichen schulen nicht gibt und nicht geben kann.

Die arbeit der kommissionen zielt vorzugsweise darauf hin, den lernstoff der verschiedenen fächer für die *elementary schools* und *secondary schools* einigermassen zu normalisiren, die lehrpläne gleichförmiger zu machen und den unterricht gleichmässiger zu gestalten und dadurch die lockere verbindung zwischen den *elementary schools* und den *secondary schools* und zwischen diesen und den höheren lehranstalten teilweise aus rein praktischen gründen ein wenig fester zu fügen, ferner angemessene methoden vorzuschlagen und dadurch den unterrichtsbetrieb zu erneuern, zu beleben und zu erleichtern. Die ergebnisse ihrer arbeit können in einem dezentralisirten staatenbunde, wie es Nordamerika ist, mit seinen gewaltigen entfernungen und seinen zerstreuten und weit auseinander liegenden mittelpunkten der kultur keineswegs als endgültig und massgebend betrachtet werden, aber sie werden gewiss allmählich einen sichtbaren einfluss auf die weitere entwicklung des nordamerikanischen schulwesens ausüben. In den vier tabellen, die die hauptkommission zu-

sammengestellt hat, und die hier abgedruckt sind, lassen sich diese ergebnisse, abgesehen von der methodik, mit ziemlicher deutlichkeit übersehen. Die erste tabelle gewährt zugleich dem europäischen leser eine gute gelegenheit, einen einblick in die bedeutung und die einrichtung der amerikanischen *elementary schools* und *secondary schools* und ihr verhältnis zu einander zu gewinnen und einen belehrenden vergleich zwischen diesen und den entsprechenden schularten oder klassenstufen in den kulturländern Europas anzustellen. Freilich geben ihm die vier tabellen nur ein idealisirtes bild der thatsächlichen verhältnisse. Aber er kann wenigstens aus den vier als durchführbar bezeichneten programmen der vierten tabelle ersehen, wie sich *ungefähr* der unterricht gegenwärtig in den hervorragendsten, mit lehrkräften und mitteln am besten ausgestatteten öffentlichen oder privaten vierklassigen *high schools* gestaltet.

Beim anblick der ersten tabelle wird er zu seinem grossen erstaunen die beobachtung machen, dass der amerikanische *student* (= schüler und student), wenn er es wirklich unternimmt, sich durch die regelmässigen kurse der öffentlichen *elementary* und *secondary schools* gebührlich und vollständig durchzuarbeiten, unter gewöhnlichen umständen den lehrgang der *grammar school* im vierzehnten, den der *high school* im achtzehnten lebensjahre vollendet, also nach dem zumeist vierjährigen kursus des *college* erst im 22. lebensjahre ein wirkliches fachstudium beginnt. Von vornherein ist dabei zu bemerken, dass es dem praktischen amerikaner gar nicht einfällt, vier oder fünf oder gar sechs jahre zu verwenden, da er ja im höchsten falle nur den doktortitel braucht und die gefahren und schwierigkeiten des staatsexamens nicht zu fürchten hat. Auch kann er eventuell das aristokratische *college* ganz bei seite lassen und sich doch das für seine *profession* nötige wissen und vor allem die erforderliche berechtigung zur ausübung derselben erwerben. Oder er zieht es vor, die langwierigen kurse der öffentlichen schulen ganz oder teilweise zu meiden und sich durch einpauken (*coaching, cramming*) seitens geeigneter privatlehrer und privatschulen für die zumeist bloss schriftliche aufnahmeprüfung des *college* vorzubereiten.

Herr Harris sagt in seiner schrift *The Curriculum for Secondary Schools* mit recht: *Is it not a mistake that higher education has made in trying to lengthen the school life of youth by increasing the length of the secondary school course? Is it not far better to take the student into college at sixteen or eighteen years of age* [Ich würde vorschlagen: *at fourteen, fifteen or sixteen years of age*] *and after the course of study that leads him to see the unity of human learning* [Der verfasser meint damit das *college*], *take him into a postgraduate course that teaches him how to specialize and pursue lines of original investigation in the laboratory or seminary?* [Der verfasser meint die fächer der philosophischen fakultät.]

Für den europäischen leser ist es wichtig hier ein für allemal zu bemerken, dass in Nordamerika sowohl für die familie wie für die schule ein prinzipieller unterschied in der erziehung der männlichen und weib-

lichen jugend nicht oder kaum besteht und im *Report* die möglichkeit oder eventuelle berechtigung eines solchen unterschiedes nicht einmal andeutungsweise erwähnt wird. Auch hat er zu erwägen, dass die frau als lehrerin den unterricht in den untern und mittleren stufen des amerikanischen schulwesen, in mädchen-, knaben- und gemischten schulen, schon fast monopolisirt hat oder zu monopolisiren beginnt. Ich kann die interessante und für die nationale kultur und die geistige und körperliche entwicklung der rasse so folgenschwere frauenfrage in den Vereinigten Staaten hier nur berühren und muss eine eingehende besprechung dieser frage einer andern gelegenheit überlassen.

In den meisten oder allen kommissionsberichten, nicht allein in dem über neuere sprachen, klagt man über mangelhafte oder ungenügende vorbereitung der bezüglichen fachlehrer in den *elementary* and *secondary schools* und wohl auch darüber, dass es keine anstalten gibt oder zu geben scheint, in welchen und durch welche diese lehrer eine ausreichende und zweckentsprechende fachmännische vorbildung erlangen können. Die hauptkommission äussert sich in ihrem allgemeinen bericht über diesen punkt folgendermassen: *Persons who read all the appended reports will observe the frequent occurrence of the statement that, in order to introduce the changes recommended, teachers more highly trained will be needed in both the elementary and the secondary schools. There are frequent expressions to the effect that a higher grade of scholarship is needed in teachers of the lower classes, or that the general adoption of some method urged by a Conference must depend upon the better preparation of teachers in the* HIGH SCHOOLS, MODEL SCHOOLS, NORMAL SCHOOLS, *or* COLLEGES *in which they are trained....... The existing agencies for giving instruction to teachers already in service are numerous* [? vgl. die sonderberichte]; *and the* NORMAL SCHOOLS *and the* COLLEGES *are capable of making prompt and successful efforts to supply the better* [!] *trained and equipped teachers for whom the report of the Conferences call* (ss. 17—18).

Dass eine gründliche fachmännische universitätsbildung (*postgraduate courses*) für solche lehrer wünschenswert oder sogar notwendig ist, davon ist wenigstens im hauptberichte gar keine rede, oder es wird nirgends deutlich ausgesprochen. Der thatsächliche bildungsstand der gegenwärtig in amerikanischen *grammar schools* und *high schools* beschäftigten lehrer und lehrerinnen ist offenbar sehr verschiedenartig und verschiedenwertig und scheint im grossen und ganzen etwa mit dem der seminaristisch vorgebildeten volksschullehrer, mittelschullehrer (mittelschule im norddeutschen sinne = gehobene volksschule), seminarlehrer (seminar = *normal school*) und der lehrerinnen der höheren töchterschulen in Deutschland übereinzustimmen.

Unter den ständen, die das demokratische Nordamerika allmählich hervorgebracht hat und hervorbringt, ist sicherlich ein lehrstand wahrzunehmen, — ein lehrstand, der, wenn auch materiell bei weitem nicht so gut gestellt als z. b. der stand der geistlichen, doch immer hierzulande in der gesellschaft hoch geachtet ist, jedenfalls mehr geachtet als im

stammverwandten England. Es gibt berufsmässige lehrer und lehrerinnen in grosser menge, mehr vielleicht als nachfrage und bedürfnis erheischt. Man könnte fast meinen, dass jede ledige und ein wenig alternde oder verwitwete dame in beschränkten vermögensverhältnissen den beruf zur jugenderziehung im innern fühlt und dem drange, zu lehren oder gar eine schule zu gründen, selbstverständlich nachgeben muss. Der zahlreiche lehrerstand enthält viele schattirungen und abarten. Es gibt darunter echte und unechte gelehrte und professoren der mannigfaltigsten art, vom *professor of physical culture* aufwärts bis zum *professor of moral and mental philosophy.* Es gibt in Amerika gewiss ausgezeichnete lehrer, berühmte professoren und vorzügliche gelehrte. Aber es gibt nicht oder noch nicht einen besonderen stand wissenschaftlicher fachlehrer, die, etwa wie die deutschen gymnasiallehrer und realschullehrer, eine im allgemeinen gleichartige und gleichwertige bildung erhalten und ihre befähigung für den unterricht durch gleiche oder ähnliche bestimmte und unerlässliche bürgschaften, etwa wie abiturientenexamen (*baccalauréat*), mehrjähriges universitätsstudium, staatsexamen und ableistung des probejahres, bewiesen haben und durch ihre zahl, durch ihr wissen, können und thun einen entscheidenden und überwiegenden einfluss auf die entwicklung der nationalen kultur ausüben. Ein solcher stand ist erst im werden begriffen. Den kern dazu bilden die meist durch akademische titel, besonders den doktortitel. geehrten lehrer der *colleges*, von denen man voraussetzen kann oder muss, dass sie sich alle mit einem fachstudium ernstlich beschäftigt haben oder beschäftigen.

Über die leistungen dieser »aristokratischen« lehrer im unterricht äussern sich die kommissionsberichte überhaupt nicht. Wohl aber findet sich wenigstens ein beiläufiges urteil darüber in der schrift des *Commissioner* Harris, *The Curriculum of Secondary Schools.* Vgl. s. 583: *From this hasty survey of the report of the Committee of Ten let me now turn your attention for a moment to the fundamental questions that concern the course of study and to the reasons that have made this item in secondary schools the weakest part of our school system, although it must be confessed that the teachers in the secondary schools are on the whole more skilful,* so far as command of methods is concerned, *than the teachers in the elementary schools or the professors in colleges.*

Herr Harris bezweifelt demgemäss im allgemeinen die befähigung der *professors in colleges* in bezug auf methodik, wenn er auch ihre fachwissenschaftliche vorbildung in keiner weise beanstandet.

Der leser hat im ersten teile meiner abhandlung gelegenheit gehabt, die methodischen ansichten einer reihe von hochangesehenen, in *colleges* angestellten lehrern der neueren sprachen mit mir näher zu prüfen und zu würdigen.

Der schulmässige (nicht private) unterricht in den neueren sprachen ist in allen ländern, wie jeder sachverständige weiss, aus mancherlei gründen weit schwieriger, als der in irgend einem andern fache, und findet in Amerika unter besonders erschwerenden umständen statt, die

für die andern lehrfächer nicht vorhanden oder weniger fühlbar sind. Dies zeigt sich vor allem in der heterogenen, ungleichartigen und ungleichwertigen lehrerschaft, die sich hier in den neusprachlichen unterricht teilt. Man hat in derselben etwa vier grosse klassen zu unterscheiden:

1. Die zahlreichen ausländer, die ihre eigene muttersprache lehren: einige neuphilologen, viele lehrer mit altphilologischer oder guter allgemeiner bildung, daneben eine stattliche schaar von sprachmeistern ohne jegliche philologische und oft ohne umfassende allgemeine bildung;

2. Eine grosse menge von nicht-wissern und halbwissern, denen die herrschende, offiziell anerkannte und gepriesene übersetzungsmethode und die verhältnismässig leichte und übersichtliche konstruktion der modernen sprachen gestatten, ihre erkenntnis oder geringe kenntnis (in rein praktischem sinne) durch das *text-book*, durch grammatik und wörterbuch mühelos zu verdecken;

3. *Graduates* von *colleges* oder *high schools* oder ähnlichen schulen (mittelschulen, *écoles secondaires* im kontinental-europäischen sinne). Sie besitzen eventuell eine gute seminaristische, aber keine eigentlich philologische bildung und haben vielleicht das glück gehabt, in den neusprachlichen kursen ihrer schulen den unterricht tüchtiger und anregender lehrer zu geniessen, auch wohl ihre praktische und litterarische kenntnis der bezüglichen sprache durch einen längeren aufenthalt im auslande zu vermehren und durch eifrige lektüre und durch anhören von vorlesungen einige brocken der romanischen oder germanischen philologie in sich aufzunehmen und zu verdauen;

4. *Graduates* von *colleges*, die romanische oder germanische philologie als fachstudium regelrecht mehrere jahre hindurch auf deutschen universitäten, beziehungsweise in Paris, in den *postgraduate courses* der Johns Hopkins University oder anderen heimischen *universities* und *colleges* studirt haben und eventuell durch eine dissertation den doktortitel erworben haben oder zu erwerben bestrebt sind. Sie bilden die elite der neusprachlichen lehrer und sind für die lehrstühle der romanischen und germanischen sprachen in den *universities* oder *colleges* gleichsam prädestinirt. Ihr fortkommen hängt lediglich von konnexionen, empfehlungen und der veröffentlichung wissenschaftlicher arbeiten ab. Man kennt hierzulande weder ein zeugnis, das wie ein deutsches oberlehrerzeugnis aussieht, noch eine prüfung, die sich mit dem deutschen staatsexamen *pro facultate docendi* vergleichen lässt. Allerdings ist man, wie es scheint, jetzt in einigen höheren lehranstalten darauf bedacht, die bedingungen des doktorexamens den anforderungen des deutschen staatsexamens ein wenig anzupassen, dessen reglement bekanntlich schon vor der reform in Preussen im gegensatz zum rein wissenschaftlichen doktorexamen trotz der abweichenden ansicht mancher universitätslehrer auf die praktische seite des künftigen berufes des kandidaten rücksicht nahm. Auch sind die magern jahre des deutschen privatdozenten oder probekandidaten hier unbekannt. Dafür gibt es jedoch in Amerika keine festen anstellungen (in der strengen bedeutung des wortes gemäss den deutschen beamten-

verhältnissen), keine staatliche oder staatlich geregelte fürsorge im falle des todes oder hohen alters. Der amerikanische gelehrte und lehrer muss, wenn er kein vermögen besitzt, notwendigerweise ein geschäftsmann sein — nicht zum heile der wissenschaft und der jugend!

In der vierten klasse, also unter den heimischen neuphilologen, findet man vortreffliche und für ihr fach begeisterte gelehrte und auch fähige und eifrige lehrer. Leider fehlt manchen, wie es scheint, zuweilen sogar trotz eines früheren wiederholten aufenthaltes im auslande, eine ausreichende praktische kenntnis der sprache, die sie lehren wollen. Einige betrachten sich auch allzu ausschliesslich als jünger der »reinen« wissenschaft; ich wage es nicht zu entscheiden, ob sie dies aus innerer überzeugung oder nur zum scheine thun. Sie halten die thätigkeit in den *undergraduate classes* für leicht und minderwertig und kümmern sich weder um praktische phonetik noch um methodik. Und doch sind sie durch die noch unfertigen zustände des amerikanischen unterrichtswesens gezwungen, in ihrem berufe trotz vornehmer titel und hoch klingender namen neben der »reinen« wissenschaft eventuell in anfängerklassen die elemente des modernen deutsch oder französisch zu lehren. Für den unterricht braucht man mehr als blosse gelehrsamkeit.

Zum schluss möchte ich hier die oben erwähnte ansicht der kommission über die fremden neueren sprachen wörtlich wiederholen:

The worst obstacle to the progress of modern language study is the lack of properly equipped instructors. There seems to be at present no institution where persons intending to teach German, French, or Spanish in our elementary or secondary schools can receive the special preparation they need.

Man wird mir zugeben müssen, dass diese behauptung, soweit nicht die rein wissenschaftliche seite der neuphilologischen vorbildung in frage kommt, im grossen und ganzen auf die lehrer der neueren sprachen in allen unterrichtsanstalten passt.

It is the sense of the Conference that universities, states, or cities should provide opportunities for such training.

Möge dieser wunsch der kommission bald in erfüllung gehen! Es kann nicht die einzige aufgabe der universität auf dem gebiete der philologisch-historischen wissenschaften sein, fachgelehrte ohne rücksicht auf ihren künftigen beruf auszubilden und durch akademische würden zu ehren und anzuspornen. Sie hat zugleich die pflicht, den ihnen untergeordneten anstalten, *grammar schools, high schools* und *colleges*, von denen sie *angemessen vorbereitete schüler* verlangt und erwartet, auch *angemessen vorbereitete lehrer* zu liefern. Zweifellos würde sie durch zielbewusste übernahme einer solchen pflicht der wissenschaft und der nationalen kultur einen dienst von dauerndem, unberechenbarem werte erweisen.

Möglicherweise wird die Johns Hopkins University, der die wissenschaft und die nationale kultur schon so viel verdankt, auch hierin den übrigen hohen lehranstalten der Vereinigten Staaten mit gutem beispiele vorangehen.

TABLE I.

Subject.	Elementary Grades.—Primary and Grammar School.								Secondary School.—High School or Academy.			
	1st Year Age. 6—7.	*2d Year 7—8.*	*3d Year 8—9.*	*4th Year 9—10.*	*5th Year 10—11.*	*6th Year 11—12.*	*7th Year 12—13.*	*8th Year 13—14.*	*9th Year 14—15.*	*10th Year 15—16.*	*11th Year 16—17.*	*12th Year 17—18.*
1. Latin.					*Reasons given for beginning Latin earlier than is now the custom.*				*5 p. a wk.*	*5 p. a wk.*	*5 p. a wk*	*5 p. a wk.*
2. Greek.							*Latin to be begun a year before Greek.*			*5 p. a wk.*	*4 p. a wk.*	*4 p. a wk.*
3. English.	*Pupils to reproduce orally stories told them, to invent stories and describe objects.*		*Supplementary reading begun—and continued through all the grades. Composition begun—writing narratives and descriptions—oral and written exercises on forms and the sentence.*				*From this grade no reader to be used.*	*Grammar, 3 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 2 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 2 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 1 p. a wk. Rhetoric, 1 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 1 p. a wk. Grammar, 1 p. a wk.*
4. Modern Languages.					*Elective German or French, 5 p. a wk.*	*Elective German or French, 4 p. a wk.*	*Elective German or French, 3 p. a wk. at least.*	*Elective German or French, 3 p. a wk. at least.*	*The language begun below, 4 p. a wk*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*

5. MATHEMATICS.	*Arithmetic during first eight years, with algebraic expressions and symbols and simple equations—no specific number of hours being recommended.*				*Concrete Geometry, 1 p. a wk.*	*Concrete Geometry, 1 p. a wk.*	*Concrete Geometry, 1 p. a wk.*	*Concrete Geometry, 1 p. a wk.*	*Algebra, 5 p. a wk.*	*or Book-keeping and Commercial Arithmetic, 2½ p. a wk. Geometry, 2½ p. a wk.*	*or Book-keeping and Commercial-Arithmetic, 2½ p. a wk. Geometry, 2½ p. a wk.*	*Trigonometry and higher Algebra for candidates for scientific schools.*
6. PHYSICS, CHEMISTRY, AND ASTRONOMY.	*Study of natural phenomena 5 p. a wk. through first eight years by experiments, including physical measurements and the recommendations of Conferences 7 and 9.*								*Elective Astronomy, 5 p. a wk. 12 wks.*		*Chemistry, 5 p. a wk.*	*Physics, 5 p. a wk.*
7. NAT. HISTORY.	*Through first eight years 2 p. a wk., of not less than 30 minutes each, devoted to plants and animals; the instruction to be correlated with language, drawing, literature, and geography.*								*One yr. (which yr. not specified) 5 p. a wk. for botany or zoölogy Half-yr. (late in course) anatomy, physiology, and hygiene, 5 p. a wk.*			
8. HISTORY.					*Biography & Mythology, 3 p. a wk.*		*American History and elements of civil government, 3 p. a wk.*	*Greek and Roman History, 3 p. a wk.*	*French History, 3 p. a wk.*	*English History, 3 p. a wk.*	*American History, 5 p. a wk.*	*A special period intensively, and civil government, 3 p. a wk.*
9. GEOGRAPHY.	*Time allotted in first eight years to equal that given to number work. The subject—the earth, its environment and inhabitants, including the elements of astronomy, meteorology, zoölogy, botany, history, commerce, races, religions, and governments.*							*Physical Geography.*	*(Physiography, geology, or meteorology at some part of the high school course. Possibly more than one of these where election is allowed.)*		*Elective Meteorology, ½ this year or next.*	*Elective geology or physiography, ½ yr.*

Abbreviations: p. = a recitation period of 40—45 minutes; wk. = week; yr. = year.

TABLE I.

Subject.	Elementary Grades.—Primary and Grammar School.								Secondary School.—High School or Academy.			
	1st Year Age.6—7.	*2d Year 7—8.*	*3d Year 8—9.*	*4th Year 9—10.*	*5th Year 10—11.*	*6th Year 11—12.*	*7th Year 12—13.*	*8th Year 13—14.*	*9th Year 14—15.*	*10th Year 15—16.*	*11th Year 16—17.*	*12th Year 17—18.*
1. Latin.					*Reasons given for beginning Latin earlier than is now the custom.*				*5 p. a wk.*	*5 p. a wk.*	*5 p. a wk.*	*5 p. a wk.*
2. Greek.							*Latin to be begun a year before Greek.*			*5 p. a wk.*	*4 p. a wk.*	*4 p. a wk.*
3. English.	*Pupils to reproduce orally stories told them, to invent stories and describe objects.*		*Supplementary reading begun—and continued through all the grades. Composition begun—writing narratives and descriptions—oral and written exercises on forms and the sentence.*				*From this grade no reader to be used.*	*Grammar, 3 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 2 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 2 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 1 p. a wk. Rhetoric, 1 p. a wk.*	*Literature, 3 p. a wk. Composition, 1 p. a wk. Grammar, 1 p. a wk.*
4. Modern Languages.					*Elective German or French, 5 p. a wk.*	*Elective German or French, 4 p. a wk.*	*Elective German or French, 3 p. a wk. at least.*	*Elective German or French, 3 p. a wk. at least.*	*The language begun below, 4 p. a wk*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*	*The same language, 4 p. a wk. Second language, 4 p. a wk.*

5. MATHEMATICS.	Arithmetic during first eight years, with algebraic expressions and symbols and simple equations—no specific number of hours being recommended.				Concrete Geometry, 1 p. a wk.	Concrete Geometry, 1 p. a wk.	Concrete Geometry, 1 p. a wk.	Concrete Geometry, 1 p. a wk.	Algebra, 5 p. a wk.	OR Book-keeping and Commercial Arithmetic, 2½ p. a wk. Geometry, 2½ p. a wk.	OR Book-keeping and Commercial-Arithmetic, 2½ p. a wk. Geometry, 2½ p. a wk.	Trigonometry and higher Algebra for candidates for scientific schools.
6. PHYSICS, CHEMISTRY, AND ASTRONOMY.	Study of natural phenomena 5 p. a wk. through first eight years by experiments, including physical measurements and the recommendations of Conferences 7 and 9.								Elective Astronomy, 5 p. a wk. 12 wks.		Chemistry, 5 p. a wk.	Physics, 5 p. a wk.
7. NAT. HISTORY.	Through first eight years 2 p. a wk., of not less than 30 minutes each, devoted to plants and animals; the instruction to be correlated with language, drawing, literature, and geography.								One yr. (which yr. not specified) 5 p. a wk. for botany or zoölogy Half-yr. (late in course) anatomy, physiology, and hygiene, 5 p. a wk.			
8. HISTORY.					Biography & Mythology, 3 p. a wk.		American History and elements of civil government, 3 p. a wk.	'Greek and Roman History, 3 p. a wk.	French History, 3 p. a wk.	English History, 3 p. a wk.	American History, 5 p. a wk.	A special period intensively, and civil government, 3 p. a wk.
9. GEOGRAPHY.	Time allotted in first eight years to equal that given to number work. The subject—the earth, its environment and inhabitants, including the elements of astronomy, meteorology, zoölogy, botany, history, commerce, races, religions, and governments.							Physical Geography.	(Physiography, geology, or meteorology at some part of the high school course. Possibly more than one of these where election is allowed.)		Elective Meteorology, ½ this year or next.	Elective geology or physiography, ½ yr.

Abbreviations: p. = a recitation period of 40—45 minutes; wk. = week; yr. = year.

TABLE II.[1]

1st Secondary School Year.

Latin		5 p.
English Literature,	3 p.	5 "
" *Composition,*	2 "	
German or French		4 "
Algebra		5 "
History		3 "
		22 p.

2nd Secondary School Year.

Latin		5 p.
Greek		5 "
English Literature,	3 p.	5 "
" *Composition,*	2 "	
German		4 "
French		4 "
*Algebra,**	2 1/2 p.	5 "
Geometry,	2 1/2 "	
Astronomy (12 weeks)		5 "
Botany or Zoölogy		5 "
History		3 "
		37 1/2 p.

* *Option of book-keeping and commercial arithmetic.*

3rd Secondary School Year.

Latin		5 p.
Greek		4 "
English Literature,	3 p.	5 "
" *Composition,*	1 "	
Rhetoric,	1 "	
German		4 "
French		4 "
*Algebra**		2 1/2 "
Geometry		2 1/2 "
Chemistry		5 "
History		3 "
		35 p.

* *Option of book-keeping and commercial arithmetic.*

4th Secondary School Year.

Latin		5 p.
Greek		4 "
English Literature,	3 p.	5 "
" *Composition,*	1 "	
" *Grammar,*	1 "	
German		4 "
French		4 "
Trigonometry,	2 p. 1/2 yr.	2 "
Higher Algebra,	2 " 1/2 "	
Physics		5 "
Anatomy, Physiology, and Hygiene,	1/2 yr.	5 "
History		3 "
Geol. or Physiogr.,	3 p. 1/2 yr.	3 "
Meteorology,	3 p. 1/2 yr.	
		37 1/2 p.

[1] *Table II. exhibits the total amount of instruction (estimated by the number of weekly periods assigned to each subject) to be given in a secondary school during each year of a four years' course, on the supposition that the recommendations of the Conferences are all carried out.*

TABLE III.[1]

1st Secondary School Year.	
Latin	*5 p.*
English Literature, 2 p. / *" Composition, 2 "*	*4 "*
German [or French]	*5 "*
Algebra	*4 "*
History of Italy, Spain, and France	*3 "*
Applied Geography (European political—continental and oceanic flora and fauna)	*4 p.*
	25 p.

2nd Secondary School Year.	
Latin	*4 p.*
Greek	*5 "*
English Literature, 2 p. / *" Composition, 2 "*	*4 "*
German, continued	*4 "*
French, begun	*5 "*
Algebra, 2 p.* / *Geometry, 2 "*	*4 "*
Botany or Zoölogy	*4 "*
English History to 1688	*3 "*
	33 p.

** Option of book-keeping and commercial arithmetic.*

3rd Secondary School Year.	
Latin	*4 p.*
Greek	*4 "*
English Literature, 2 p. / *" Composition, 1 "* / *Rhetoric, 1 "*	*4 "*
German	*4 "*
French	*4 "*
Algebra, 2 p.* / *Geometry, 2 "*	*4 "*
Physics	*4 "*
History, English and American	*3 "*
Astronomy, 3 p. 1st ½ yr. / *Meteorology, 3 " 2nd ½ "*	*3 "*
	34 p.

** Option of book-keeping and commercial arithmetic.*

4th Secondary School Year.	
Latin	*4 p.*
Greek	*4 "*
English Literature, 2 p. / *" Composition, 1 "* / *" Grammar, 1 "*	*4 "*
German	*4 "*
French	*4 "*
Trigonometry, / *Higher Algebra,*	*2 "*
Chemistry	*4 "*
History (intensive) and Civil Government	*3 "*
Geology or Physiography 4 p. 1st ½ yr. / *Anatomy, Physiology, and Hygiene, 4 p. 2nd ½ yr.*	*4 "*
	33 p.

[1] *The Committee regard Table III. not, of course, as a feasible programme, but as the possible source of a great variety of good secondary school programmes.*

TABLE IV.[1]

YEAR.	CLASSICAL. *Three foreign languages (one modern).*		LATIN-SCIENTIFIC. *Two foreign languages (one modern).*	
I.	*Latin*	5 p.	*Latin*	5 p.
	English	4 "	*English*	4 "
	Algebra	4 "	*Algebra*	4 "
	History	4 "	*History*	4 "
	Physical Geography	3 "	*Physical Geography*	3 "
		20 p.		20 p.
II.	*Latin*	5 p.	*Latin*	5 "
	English	2 "	*English*	2 "
	**German* [OR *French*] *begun*	4 "	*German* [OR *French*] *begun*	4 "
	Geometry	3 "	*Geometry*	3 "
	Physics	3 "	*Physics*	3 "
	History	3 "	*Botany or Zoölogy*	3 "
		20 p.		20 p.
III.	*Latin*	4 p.	*Latin*	4 "
	**Greek*	5 "	*English*	3 "
	English	3 "	*German*	4 "
	German [OR *French*]	4 "	*Mathematics* { *Algebra* 2, *Geometry* 2 }	4 "
	Mathematics { *Algebra* 2, *Geometry* 2 }	4 "	*Astronomy* ½ *yr.* & *Meteorology* ½ *yr.*	3 "
		20 p.	*History*	2 "
				20 p.
IV.	*Latin*	4 p.	*Latin*	4 "
	Greek	5 "	*English* { *as in Classical* 2, *additional* 2 }	4 "
	English	2 "	*German* [OR *French*]	3 "
	German [OR *French*]	3 "	*Chemistry*	3 "
	Chemistry	3 "	*Trigonometry & Higher Algebra* OR *History*	3 "
	Trigonometry & Higher Algebra OR *History*	3 "	*Geology or Physiography* ½ *yr. and Anatomy, Physiology, & Hygiene* ½ *yr.*	3 "
		20 p.		20 p.

* *In any school in which Greek can be better taught than a modern language, or in which local public opinion or the history of the school makes it desirable to teach Greek in an ample way, Greek may be substituted for German or French in the second year of the Classical programme.*

[1] *Samples of working programmes constructed within the schedules of Table III. and recommended for trial.*

TABLE IV. (*continued*).[1]

YEAR.	MODERN LANGUAGES. *Two foreign languages (both modern).*		ENGLISH. *One foreign language (ancient or modern).*	
I.	*French* [OR *German*] *begun* *English* *Algebra* *History* *Physical Geography*	5 p. 4 " 4 " 4 " 3 " 20 p.	*Latin, or German, or French* *English* *Algebra* *History* *Physical Geography*	5 " 4 " 4 " 4 " 3 " 20 p.
II.	*French* [OR *German*] *English* *German* [OR *French*] *begun* *Geometry* *Physics* *Botany or Zoölogy*	4 p. 2 " 5 " 3 " 3 " 3 " 20 p.	*Latin, or German, or French* *English* *Geometry* *Physics* *History* *Botany or Zoölogy*	5 or 4 p. 3 or 4 " 3 " 3 " 3 " 3 " 20 p.
III.	*French* [OR *German*] *English* *German* [OR *French*] *Mathematics* {*Algebra* 2, *Geometry* 2} *Astronomy* ½ *yr. & Meteorology* ½ *yr.* *History*	4 p. 3 " 4 " 4 " 3 " 2 " 20 p.	*Latin, or German, or French* *English* {*as in others* 3, *additional* 2} *Mathematics* {*Algebra* 2, *Geometry* 2} *Astronomy* ½ *yr. & Meteorology* ½ *yr.* *History* {*as in the Latin-Scientific* 2, *additional* 2}	4 p. 5 " 4 " 3 " 4 " 20 p.
IV.	*French* [OR *German*] *English* {*as in Classical* 2, *additional* 2} *German* [OR *French*] *Chemistry* *Trigonometry & Higher Algebra* OR *History* *Geology or Physiography and* ½ *yr.*, *Anatomy, Physiology, & Hygiene* ½ *yr.*	3 p. 4 " 4 " 5 " 3 " 3 " 20 p.	*Latin, or German, or French* *English* {*as in Classical* 2, *additional* 2} *Chemistry* *Trigonometry & Higher Algebra* *History* *Geology or Physiography and* ½ *yr.*, *Anatomy, Physiology, & Hygiene* ½ *yr.*	4 p. 4 p. 3 " 3 " 3 " 3 " 20 p.

[1] *Samples of working programmes constructed within the schedules of Table III, and recommended for trial.*

Baltimore, Md.

A. RAMBEAU.

BESPRECHUNGEN.

W. Rein, *Am ende der schulreform?* Langensalza, H. Beyer und Söhne. 1893. M. 1.50.

Dieses treffliche schriftchen wird hier leider verspätet erwähnt, und wir müssen uns deshalb mit einem kurzen hinweise begnügen. Es steht weit höher als die mehrzahl der heutzutage in solcher fülle erscheinenden pädagogischen oder methodischen flugschriften; denn es ruht auf fest gegründeter erkenntnis und überzeugung, und sein verfasser ist ebenso kenntnisreich wie klarblickend. Schon der kurze geschichtliche rückblick, welcher der einleitung folgt, ist ungemein lehrreich und stellt ganz kurz und knapp klar, was leider bis jetzt nur wenigen kollegen klar geworden ist. Die darlegungen der mit der dezember-konferenz von 1890 zusammenhängenden verhältnisse sind mit einschneidender kritik durchgeführt. Man höre: »durch die staatsaktion der zwangsprüfungen wird nur mittelmässigkeit gezüchtet, über die jetzt alle welt klage erhebt.« Die neu eingeführte prüfung nach abschluss der untersekunda, »zu keinem andern zwecke, als um eine neue papierne urkunde, den berechtigungsschein zum einjährigen militärdienst, zu produziren,« wird als der unglücklichste aller gedanken bezeichnet. Wer möchte widersprechen?

Die neuen lehrpläne werden eingehend beurteilt; dass trotz einiger fortschritte mit ihnen kein abschluss geboten sei, wird klar ausgesprochen. »Eine befriedigende lösung ist nur dann zu erhoffen, wenn von grundsätzlichen erwägungen, die die schule als eine einheit auffassen, ausgegangen wird.« Dem frankfurter reformplan steht Rein etwas skeptisch gegenüber. Er selbst fordert nach eingehender, höchst beachtenswerter darlegung seines standpunktes, welche die schäden unseres jetzigen bildungswesens — vor allem die überschätzung des theoretischen wissens auf kosten des könnens und der gesinnung, welch letztere dann wieder durch dogmatische belehrung u. s. w. gefördert werden soll! — offen darlegt und ziel und wege der besserung zeigt, erziehungsanstalten in folgender gliederung:

I. Allgemeine grundschule. 1.—5. schuljahr.

A. Volksschule (8 schuljahre).	B. Realschule (10 schuljahre).
a) 1.—5. schuljahr: allgemeine grundschule.	
b) 6.—8. schuljahr: oberbau.	b) 6.—10. schuljahr: englisch *oder* französisch.
Arbeiterstand im engeren sinne.	Mittlerer bürgerstand.

C. Höhere schulen (12 schuljahre).

I. Oberrealschule.	II. Gymnasium.
a) 1.—5. schuljahr: allgemeine grundschule.	
b) 6.—12 schuljahr: englisch *und* französisch.	b) 6.—12. schuljahr: griechisch, lateinisch, englisch, französisch.

Der stand der gebildeten und gelehrten.

Wir müssen uns versagen, auf die andeutungen, die Rein über lehrplan u. s. w. der von ihm geplanten schulen gibt, weiter einzugehen. Nur sei noch hervorgehoben, dass er für oberrealschule und gymnasium gleiche berechtigungen fordert. Dass er für die realschule nur *eine* fremde sprache ansetzt, und dass er das realgymnasium ganz zu den toten wirft, wird ihm je nach dem standpunkte seiner leser manche gegner schaffen. Um so wärmer wird hoffentlich jeder von uns dem satze zustimmen:

»Wenn die oberaufsichtsbehörde sich damit begnügen wollte, die ziele zu bestimmen, die die einzelnen schulgattungen zu erreichen haben, wenn sie sich dazu entschliessen könnte, die wege frei zu geben, die zu diesen zielen hinführen, dann wäre freiheit geschaffen ...«

Nachdem der verf. auch dem mädchenschulwesen einige worte gewidmet hat, die von freier und einsichtiger auffassung zeugen, schliesst er mit dem wiederholten mahnruf, jede neue reform »als ein stück der grossen kulturaufgaben zu betrachten, die unserer zeit gestellt sind,« und zu beachten, »dass es sich mehr darum handeln wird, die grundprinzipien zu bestimmen, als den gesamten schulbetrieb bis in seine einzelheiten hinein festzulegen.« Ja, wenn!

Angefügt ist ein höchst lehrreiches litteraturverzeichnis; es führt schriften auf von 1780—1893.

Bockenheim. F. Dörr.

Dr. Carl Du Prel, *Das sprechen in fremden zungen.* (Aus den *Psychischen Studien,* 1892). Leipzig, O. Mutze.

In diesem merkwürdigen heftchen berichtet der vf. von leuten, die in fremden zungen redeten oder doch leute verstanden. die solche redeten, von der Pythia und dem pfingstwunder bis zur Louise Lateau und der seherin von Prevorst. Als das hervorragendste erscheint ihm, dass »ein tuchmacher in Goldberg bei Lauban in einem magischen zustande in mehr als fünfzig sprachen redete.« Und das ist gewiss hervorragend. Auf der 22. seite gelangt herr Du Prel zu schlüssen, die darin gipfeln, dass »das verstehen der fremden sprache« »durch den gedanken bewirkt« wird, »nicht durch den laut« — für die phonetik ist also hier nichts zu holen. »Das sprechen einer nie erlernten sprache findet statt« . . . »mechanisch durch fremdsuggestion, die von einem lebenden oder verstorbenen ausgehen kann.« In diese geheimnisse wage ich nicht zu folgen.

Bockenheim. F. Dörr.

Dr. H. Müller, *Der französische unterricht im gymnasium.* Dazu ein zweiter teil: *Die methode desselben.* 43 u. 16 s. Heidelberg, Otto Petters. 1894. M. 0.00.

Der verf. tritt in der broschüre ebenso wie in seinem zu Karlsruhe gehaltenen vortrag (vgl. das juli-heft der *N. Spr.*) energisch für eine

vermehrung der franz. unterrichtsstunden an den badischen gymnasien ein und verbreitet sich über zweck und ziel des franz. unterrichts am gymnasium überhaupt. Bezüglich der stundenzahl weist er mit recht auf Hessen hin, wo das gymnasium 23 stunden hat (IV 5, III—I je 3 std.) gegenüber 20 in Baden (IV 4, III—II je 3, I 2 std.) und 19 in Preussen (IV 4, III u. II b je 3, II a u. I je 2 std.). Der wichtigkeit, welche das französische allmählich gewonnen hat und täglich mehr gewinnt, entspricht diese geringe stundenzahl freilich nicht, besonders nicht in den oberen klassen, in denen erst die früchte des gesamten unterrichts reifen. Kommt dazu, dass der franz. unterricht noch vielfach in den händen von altphilologen und mathematikern liegt, oder dass ursprüngliche altphilologen, aus eigenem antrieb oder von der behörde veranlasst, sich später noch eine nebenfakultas im französischen erwerben und dann mit dem unterricht durch alle klassen betraut werden, dann können die resultate nur sehr mittelmässig sein. Die massgebenden behörden sollten doch endlich die überzeugung gewinnen, dass ein einzelner unterrichtsgegenstand nicht so zum aschenbrödel gemacht werden darf, dass nicht jeder, der überhaupt ein examen *pro fac. doc.* bestanden hat, deswegen schon zum unterricht im französischen befähigt ist. Ein gedeihlicher franz. unterricht setzt tüchtige studien und fortwährendes weiterarbeiten voraus, er kann auch von den begabtesten nicht so aus dem ärmel geschüttelt werden. Die zeiten, in denen der lehrer bloss im Plötz eine lektion weiter zu sein brauchte als seine schüler, sind vorbei. Wenn trotzdem dieser unterricht lehrern übertragen wird, die das französische nur aus dem »Plötz« kennen, so merken die schüler das sehr bald und das fach verfällt ihrer missachtung.

Was der verf. über den grammatischen unterricht sagt, ist gewiss sehr wohl durchdacht und verdient die reiflichste erwägung. Allein hier kann ich ihm nicht in allen punkten folgen. Vor allen dingen sollte das vorherrschen des formalen prinzips im lateinischen schon dazu veranlassen, in den modernen sprachen am gymnasium das formale möglichst zu beschränken, damit des rein abstrakten und theoretischen für den kopf des schülers nicht allzu viel wird. Dazu zwingt auch die geringe zur verfügung stehende unterrichtszeit; sonst wäre zu befürchten, dass der schüler wohl manches *über* die franz. sprache hört und lernt, dass er aber von ihr selbst nicht viel zu sehen bekommt. Eine besondere franz. grammatik für die gymnasien oder auch für lateinschulen halte ich daher nicht für notwendig oder zweckmässig. Auf wissenschaftlichem (historischem) grunde kann und soll jede franz. schulgrammatik aufgebaut sein; an den lateinschulen ist es sache des lehrers, das lateinische soweit heranzuziehen, als es sich fast von selbst aufdrängt. Den wissenschaftlichen grund sehe ich in einigen sehr einfachen lautgesetzen; diese veranlassen zu vielfachem vergleich zwischen der schrift, dem früheren stadium, und dem laut, dem jetzigen stadium der sprache; die wissenschaftliche betrachtung der franz. sprache wird ausserdem gefördert durch die heranziehung der verwandten wörter beim zeitwort, speziell bei den

unregelmässigen verben, und durch eine möglichst einfache und logisch scharfe darbietung der syntaktischen gesetze, bei denen wo irgend möglich auf den grund der sprachlichen eigentümlichkeit zurückzugehen ist.

Die ausführungen des verfs. über die lektüre sind vortrefflich und verdienen die vollste beachtung aller fachkollegen; denn sie treffen einen wunden punkt des franz. (und engl.) unterrichts. In der that herrscht nirgends so viel willkür und systemlosigkeit als in der neusprachlichen lektüre der höheren schulen; und es ist hohe zeit, dass hierin wandel geschaffen wird. Wenn der verf. sich auch mit recht gegen das aufstellen eines bindenden kanons von seiten der aufsichtsbehörden ausspricht, so verlangt er doch wirksame massregeln zur abhülfe des bestehenden übelstandes. Zunächst aufstellung eines eisernen bestandes, als welchen er für Ia Molière, Ib Corneille, Ia u. b Voltaire, IIa Racine, IIb Daudet, IIIa Souvestre, IIIb Erckmann-Chatrian und La Fontaine vorschlägt. Gegen Corneille, Voltaire und Souvestre werden wohl viele kollegen mit mir einwand erheben: Corneille und Voltaire sind mindestens nicht notwendig; und Souvestre ist viel zu hausbacken, um ein gutes bild der geistvollen und glänzenden franz. prosa zu bieten. Ferner halte ich für notwendig, bestimmte werke zu nennen, unter denen die wahl bleibt, so bei Molière *Les Femmes Savantes*, *Le Misanthrope* und *L'Avare*, bei Racine *Athalie* und *Andromaque*. Dann verlangt der verf. die grösste sorgfalt bei der auswahl der jährlichen lektüre und zur erleichterung derselben anschaffung der in betracht kommenden schulausgaben durch die schulbibliotheken, damit jeder lehrer selbst prüfen könne, wenn er natürlich auch die gebotenen hülfsmittel, besonders das treffliche buch von Kressner (*Führer durch die franz. und engl. schullitteratur*) zu rate ziehen wird. Endlich wünscht er zur sonderung der so reichlich vertretenen spreu von dem weizen eine kommission, die unter den vorhandenen schulausgaben nach inhalt und ausgabe das zur schullektüre geeignete zu bestimmen hätte. Leider erlaubte es dem verf. auf dem karlsruher neuphilologentage die zeit nicht, seinen antrag in einer allgemeinen sitzung zur erörterung zu bringen; hoffentlich hat aber seine in der sog. reformsitzung gegebene anregung die folge, dass zwei bis drei tüchtige schulmänner sich mit ihm zu einer freien kommission vereinigen, die bis zum nächsten neuphilologentag (pfingsten 1896 zu Hamburg) die notwendige sichtung vorgenommen hat und dort über ihre thätigkeit bericht erstattet und entsprechende anträge stellt. Die statistischen zusammenstellungen, welche der verf. als anhang seiner broschüre veröffentlicht, zeigen deutlich die notwendigkeit einer durchgreifenden reform auf diesem gebiet.[1]

Bei der behandlung der ganzen frage des kanons ist der zweck der franz. lektüre als des wichtigsten teils des unterrichts in erster linie im auge zu behalten. Als solchen müssen wir mit dem verf. ansehen: ein-

[1] Bei dem frankfurter französ. kurs ist diese sache auch besprochen worden, und eine anzahl von kollegen hat sich zur mitarbeit an der geplanten feststellung bereit gefunden. F. D.

führung in den geist der franz. sprache und als notwendige konsequenz eine möglichst tiefe einführung in die franz. litteratur, sowie kenntnis des franz. volks- und staatslebens, aus denen diese ihre nahrung zieht. Dabei ist noch die einschränkung nötig, dass die in der schule zu lesenden werke der franz. litteratur sich mit Frankreich selbst beschäftigen; also sind werke wie Montesquieu, *Considérations* von dem kanon auszuschliessen. Eine weitere forderung für die jährliche auswahl der lektüre muss erhoben werden, wenn an die stelle der bisherigen systemlosigkeit ordnung und system treten sollen: die lektüre der einzelnen klassen muss so geregelt werden, dass alle schüler, welche diese klassen regelmässig durchlaufen, eine geordnete und möglichst abgerundete kenntnis der franz. geschichte und kultur erhalten.[1] Eine solche ordnung ist für jede schule so aufzustellen, dass innerhalb derselben dem einzelnen lehrer immer noch hinreichende bewegungsfreiheit und die möglichkeit der abwechselung bleibt; das ist der fall, wenn für jede klasse drei bis vier werke zur auswahl aufgestellt werden. Aber es muss darauf geachtet werden, dass z. b. die lektüre, welche eine schülergeneration als IIb bekommt, sich dem inhalt nach in passender weise an diejenige anschliesst, welche sie im vorhergehenden jahre als IIIa gehabt hat (in einem aufsatz *Über den franz. unterricht* in heft XVI der *Lehrproben und lehrgänge* von Frick u. Meier, Halle 1888, habe ich den punkt etwas ausführlicher besprochen). Selbstverständlich muss jede derartige aufstellung und ordnung der schullektüre alle 2—3 jahre revidirt und durch die inzwischen erschienenen schulausgaben geeigneter werke ergänzt werden. Die allgemeine durchführung einer solchen ordnung ist nur zu erwarten, wenn die schulaufsichtsbehörden ihre aufstellung vorschreiben und darauf halten, dass sie durchgeführt wird.[2]

Die naheliegende frage, ob es bei der von mir vorgeschlagenen ziemlich engen begrenzung möglich sein wird, 3—4 durchlaufende reihen von geeigneten werken französischer lektüre zu finden, kann besonders nach den zahlreichen publikationen der letzten jahre für alle klassen des gymnasiums und für die mittleren klassen der realanstalten bis IIa einschliesslich wohl bejaht werden. Anders sieht es freilich in I der letzteren aus. Da sind noch mehr prosawerke erwünscht, denn neben der eigentlichen lektüre ist der franz. aufsatz zu berücksichtigen, der aus der prosalektüre und zwar in erster linie aus der historischen erwächst.

Ein für alle schulen einzuführender eiserner bestand, eine kommission, welche aus den vorhandenen schulausgaben die für unsere schulen geeigneten werke auszusuchen und auf die verschiedenen klassen zu verteilen hätte, und aufstellung eines von zeit zu zeit zu ergänzenden kanons der lektüre durch die fachlehrer jeder anstalt, das sind die geeigneten mittel,

[1] Diesem zweck soll hauptsächlich das von mir herausgegebene *Franz. lesebuch, Mittelstufe,* dienen, das als ständiger begleiter des schülers gedacht ist, und dessen inhalt durch lektüre ganzer werke zu ergänzen und zu vertiefen ist.

[2] Dieser vorschlag ist nicht unbedenklich. F. D.



um der bestehenden unordnung zu steuern. Nachdem aber der verf. die erörterung des gegenstandes angeregt hat, wäre es sehr erwünscht, wenn sich noch mehr schulmänner zu dieser wichtigen frage äusserten. (Die *Neueren Sprachen* werden gewiss allen solchen äusserungen bereitwillig ihre spalten öffnen.) Von einer zufriedenstellenden lösung der frage hängt zum grossen teil der allgemein bildende wert des franz. unterrichts und damit auch seine stellung in dem organismus der höheren schulen ab.

Die vorliegende broschüre sei hiermit allen fachgenossen warm empfohlen.

*

Vorstehendes war schon niedergeschrieben und an die redaktion eingeschickt, als ich im *Zentralblatt für die gesamte unterrichtsverwaltung* (august-september-heft 1894) folgende höchst beachtenswerte verfügung des königl. provinzialschulkollegiums zu Koblenz las:

»*Gesichtspunkte bei der auswahl der französischen und englischen klassenlektüre.*

Koblenz, den 12. juni 1894.

Die beim schuljahrswechsel gemachten vorschläge für die französische und englische klassenlektüre haben uns in der letzten zeit vielfach zu bedenken bezw. ablehnendem bescheide anlass gegeben. Teils aus der menge der beständig neu auf den markt gebrachten lesestoffe, teils aus der verschiebung der endziele des sprachunterrichts durch die neuen lehrpläne und die darin berücksichtigte pädagogische bewegung erklärt es sich, dass zur zeit in der auswahl vielfach unsicherheit besteht. Wir empfehlen deshalb folgende gesichtspunkte zur beachtung.

Die geschichtliche lektüre, welche nach wie vor einen breiten raum beanspruchen darf, wird grundsätzlich am besten so gewählt, dass in französischer sprache in die französische geschichte eingeführt wird und in englischer sprache in die englische, nicht aber in die eines beliebigen anderen volkes der gegenwart oder vergangenheit. Dabei sind diejenigen perioden zu bevorzugen, in welchen die französische bezw. englische geschichte von besonderer bedeutung auch für das übrige Europa gewesen ist. Werke von mehr betrachtendem als erzählendem geschichtsinhalt (wie z. b. die aus Michaud herausgehobenen stücke *Mœurs et Coutumes aux temps des Croisades* und *Influence des Croisades* etc. — ausgabe Renger) sind nicht auszuschliessen, indessen zu abstrakte, eine zu hohe reife voraussetzende werke, wie z. b. Guizots *Histoire de la Civilisation en Europe*, zu meiden. Ebenso werden einseitig gefärbte oder romanhaft ausgestaltete geschichtsdarstellungen (wie Thiers' *Napoléon à Ste-Hélène*, wohl auch Lamartines *Procès et mort de Louis XVI*) ausser betracht bleiben müssen. Litteraturgeschichtliche lektüre empfiehlt sich nicht. Auf gute biographien würden wir die obige beschränkende norm nicht anwenden und z. b. Mignets *Vie de Franklin* oder Guizots *Étude sur Washington* nach wie vor für durchaus zulässig halten.

Die erzählungslitteratur in ihren guten vertretern auszuschliessen, kann nicht ferner als angemessen angesehen werden, da derselben bei rechter behandlung ein bildender wert keineswegs abgeht. Gleichwohl können naturgemäss nur solche werke in betracht kommen, welche den bildungszwecken unserer lehranstalten wirklich zu dienen vermögen, nicht aber darf um der abwechselung willen jede beliebige neu dargebotene erscheinung von anmutiger form und ungefährlichem inhalt in vorschlag gebracht werden. Eingehende erwägung wird immer dahin führen, das doch nur einer ganz beschränkten zahl von litterarischen erscheinungen die eigenschaften innewohnen, welche sie der behandlung im jugendunterricht würdig machen.

Streng ist auch die auswahl unter den neuen prosa-lustspielen zu treffen, von denen trotz der vorhandenen fülle doch nur wenige unter pädagogischem gesichtspunkte befriedigen können, manche, selbst unter den häufig vorgeschlagenen, sittlich nicht ohne anstoss sind, andere einen veraltenden typus darstellen, und wieder andere vielmehr für den gereiften kenner des lebens als für die jugend wertvoll sind. Dass lustspiele in versen von neueren dichtern zweiten ranges gelesen werden, müssen wir für verfehlt halten, da die hierfür verfügbare zeit auf Molière zu verwenden ist. Von diesem klassischen dichter ist jedenfalls eine oder die andere charakterkomödie (*Femmes Savantes, Misanthrope, Avare* und etwa *Bourgeois Gentilhomme*) zu lesen, während von den mehr possenartigen stücken besser abgesehen wird. Was die klassische tragödie betrifft, so muss die schule sich, um nicht für sie wertvollere ziele zurückzustellen, damit begnügen, jede die oberen klassen durchlaufende schülergeneration mit je einem stücke bekannt gemacht zu haben.

Wenn es sich durchaus rechtfertigt, auch an gymnasien zuweilen solche prosalektüre zu wählen, mit welcher einführung in den wortschatz des konkreten lebens bezweckt wird, so ist es an reallehranstalten geradezu wünschenswert, dass dieser gesichtspunkt bei der auswahl nicht ganz verabsäumt werde, und besonders an lateinlosen schulen wird ein teil der lektüre mit recht aus dem gebiete der naturwissenschaft, technik oder landes- und gesellschaftskunde gewählt werden. Indessen ist auch nach dieser seite mass zu halten. Und damit überhaupt einseitigkeit vermieden werde, empfehlen wir dringend, bei jeder schülergeneration (insbesondere der oberen klassen) im auge zu behalten, zu welchem ganzen sich die nach einander auf den verschiedenen stufen bewältigte bezw. zu bewältigende schullektüre zusammensetzt. Wir weisen in dieser beziehung auf den vorgang der schleswig-holsteinschen direktoren-konferenz von 1892 hin.

In allen fällen, wo ein ganz neues oder überhaupt ein nicht bereits allgemein gebräuchlich gewordenes schriftwerk (insbesondere ein solches erzählenden oder dramatischen charakters) als schullektüre in aussicht genommen wird, müssen wir einer anzeige darüber nicht erst in dem gewöhnlichen für die vorlegung der lehraufgaben bestimmten termine entgegensehen, sondern so frühzeitig, dass, wie bei einzuführenden lehr-

büchern, eine eingehende prüfung und begutachtung durch zuverlässige fachmännner zuvor erfolgen kann.

Euer hochwohlgeboren wollen vorstehende gesichtspunkte den fachlehrern zu sorgfältiger nachachtung bekannt geben.«

Im allgemeinen wird jeder fachgenosse diese gesichtspunkte billigen, wenn auch vielleicht in einzelheiten meinungsverschiedenheiten bestehen werden. Jedenfalls ist die verfügung als erster schritt zur ordnung der neusprachlichen lektüre zu begrüssen, und sie wird eine gute grundlage für die weitere behandlung der frage in den fachzeitschriften und auf den neuphilologentagen bilden.

Wiesbaden. K. Kühn.

Englische lehrbücher: 1. F. W. Gesenius, *Englische sprachlehre*, völlig neu bearbeitet von dr. Ernst Regel, oberlehrer. Erster teil. *Schulgrammatik* nebst lese- und übungsstücken. Halle, H. Gesenius, 1894. XII, 414 s. 8°.

2. *English Dialogues.* Hilfsbuch zur einführung in die englische konversation, im anschluss an die lesestücke der 1. und 2. reihe des *Elementarbuchs der englischen sprache* von dr. F. W. Gesenius. Bearbeitet von W. Warntjen. Halle, H. Gesenius, 1894. 72 s. 8°.

1. Dieses für seine zeit verdienstliche und sehr verbreitete lehrbuch ist von berufener hand völlig umgestaltet worden. Aus dem älteren werk ist jedoch die anordnung der formenlehre und die fassung der syntaktischen regeln (letztere mit kürzungen und manchen verbesserungen) beibehalten. Der früher auf zwei kurse oder bände verteilte grammatische stoff ist nun in diesem einen bande vereinigt, welcher auf drei jahre berechnet ist. Ein zweiter band wird nach dem vorwort ein übungsbuch für die oberen klassen sein und in das englische leben und in die weltstadt London genauer einführen, neuen grammatischen stoff dagegen nicht bringen. Von den englischen texten des alten *Elementarbuchs* sind einzelne prosastücke und mehrere gedichte beibehalten, die meisten texte des vorliegenden buches sind jedoch neu und grossenteils englischen schulbüchern und jugendschriften entnommen. »Gemachtes englisch« ist überall vermieden. Das buch enthält nun: 1) unterlagen für den »lautirkurs«, wobei vom laut, nicht vom buchstaben ausgegangen wird, nebst »vorbemerkungen für den lehrer«; 2) englische texte, worin das grammatisch wichtige durch den druck hervorgehoben ist, nötigenfalls unter zuhilfenahme einer »massvollen synthese«; 3) die grammatischen regeln hinlänglich ausführlich, dass der schüler auch zu hause sich darin rats erholen kann; es braucht hiervon also nicht alles durchgenommen und eingeprägt zu werden; 4) übungsstücke, und zwar *a*) in englischer sprache (fragen und aufgaben), bei den zahlwörtern nur in dieser; diese sollen zunächst mündlich und schriftlich durchgearbeitet werden; *b*) deutsche, die mit den vorhergehenden im engsten zusammenhang stehen, zum

übersetzen; keine einzelsätze. Die lesestücke sind zunächst mit absicht kindlich gewählt, behandeln das nächstliegende (haus, garten, feld, wald, die see; die jahreszeiten); führen weiter in die kenntnis Englands (geographie, geschichte) und seiner kolonien ein. Gedichte sind da eingefügt, wo sie ihrem inhalte nach hinpassen. Die bedeutung der wörter ist bis zum schluss der formenlehre hinter jedem englischen abschnitt angegeben, für die weiteren stücke dient ein alphabetisches wörterverzeichnis. Ein grammatisches sachregister erleichtert das auffinden der gewünschten auskunft.

In methodischer hinsicht nimmt demnach das buch eine mittlere stellung ein, welche bei den hohen anforderungen, die die rein imitative methode an den lehrer stellt, gewiss ihre nicht zu unterschätzenden vorzüge hat und dabei die nachteile der älteren methode mit geschick vermeidet.

Der auswahl der englischen stücke kann ich im ganzen zustimmen. Wenn ich auch die historischen zum teil lieber mit novellistischen vertauschen möchte, so können doch solche historische stücke, welche inhaltlich der dramatischen lektüre der oberstufe vorarbeiten (*Macbeth, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart*), allerdings, wie R. bemerkt, der konzentration des unterrichts dienen. Die englischen fragen (selbstredend ohne beigefügte antworten) mögen für manche lehrer entbehrlich, werden aber auch für viele nützlich sein; sie bezwecken keineswegs eine blosse reproduktion des gelesenen, sondern leiten zu einer »vertiefung« des dargebotenen stoffes nach der sprachlichen und sachlichen seite an.

Die aussprache ist mittels einer vortrefflichen lautschrift (nach Sweet mit vereinfachungen) angegeben. Es finden sich jedoch einige inkonsequenzen teils in der wahl, teils in der anwendung der zeichen: 1) die länge von *a* wird durch verdoppelung, die von *i* und *u* durch den strich bezeichnet; ich würde letzteres auch bei *a* anwenden; bei *əə* verhält sich die sache wohl etwas anders; 2) das verstummen des *r* im auslaut ist einmal angedeutet (*far* = *faa* s. 12), gewöhnlich aber nicht; 3) *or* ist ohne genügenden grund teils mit *å*, teils mit *oə* bezeichnet; ich würde letzteres zeichen vorziehen; 4) *uə* (zeichen für *u* vor *r*) steht teils mit, teils ohne längezeichen: *cure* s. 5, *sure* s. 10; 5) kursiv gedrucktes fällt in der aussprache fort nach s. 5, zugleich aber steht kursives *a* für den vokal in *but*; auch in *Lough* (152) steht *gh* kursiv; 6) die betonung des ersten vokals in einem diphthong wird zuweilen bezeichnet (*háit* = *hight*), zuweilen nicht (*lain* = *line*), beide auf s. 8. — Die umschrift *kærisd* statt *kærid* s. 6 ist wohl druckfehler. — Die aussprache selbst ist fast überall richtig angegeben. In bezug auf *wh* folgt der vf. Sweet (in dem langen *u* in *room*, s. 127, dagegen nicht); *herb* s. 12 hat wohl gewöhnlich stummes *h*; ganz irrig ist aber die angabe, dass in fällen wie *there is* zäpfchen-*r* gesprochen werde. *Crusoe* und *universal* (123) haben scharfes *s*. — In *sovereign* (116) wird der erste vokal jetzt allgemein als *o* gesprochen. In *Portuguese* (93) darf derselbe nicht als tonlos (*ə*) bezeichnet werden; *ai* soll wenigstens nicht die in Irland übliche aussprache von *Neagh* sein.

Orthographisches: *an other* getrennt (18) ist selten; *Finel* (130) l. *Sinel*; so heisst wenigstens der vater Macbeths in der Shakspere-ausgabe von Hazlitt. — Stilistisch ist mir nur das *therefore* s. 257, z. 15 (= demnach, demgemäss) aufgefallen; und etwa *Can you* GIVE *the principal towns of Australia* s. 320 (besser *mention*). — Noch möchte ich bemerken, dass in dem beispiel *We came across some of the kangaroos* (s. 326) *across* weder »quer *über*«, noch »quer *durch*« übersetzt werden kann; *to come across* bedeutet »zufällig antreffen«. — Damit ist der beliebte »Gesenius« unter beibehaltung des guten und entfernung des veralteten den anforderungen der gegenwart, insbesondere der neuen lehrpläne, in geschicktester weise angepasst und gehört in seiner neuen gestalt zu den besten lehrbüchern dieses faches.

2. Da der ältere Gesenius noch in vielen schulen in gebrauch ist und neben dem neuen von der verlagshandlung weiter geführt wird, so hat dieselbe ein hilfsbuch anfertigen lassen, wodurch die verwendung der 44 kurzen anekdoten des elementarbuches zu sprechübungen (vornehmer »konversation« genannt) erleichtert werden soll. Es wird durch die recht ausführlichen fragen und antworten teils der inhalt der vorgedruckten erzählungen reproduzirt, teils sind zusätze und erläuterungen gegeben. Dass ein solches hilfsbuch zur häuslichen wiederholung dienen und die schüler zum fragenstellen anleiten kann, mag ja sein; aber ein lehrer, der englisch sprechen kann und nicht ganz ungeschickt ist, wird gewiss lieber ohne solche krücken und gängelbänder einherschreiten. Manche antworten ergeben sich aus dem gelesenen stück so leicht, dass ihre aufnahme in den dialog einen kränkenden zweifel an dem verstande des schülers einschliesst, z. b. bei den fragen: *Who was on a journey to Hanover? What were they changing—? Who was once riding? Where was he riding? Where were the fields? What did Sir Walter say?* Ich bin nicht gegen diese fragen; aber muss die antwort dabei stehen? Etwas anders steht es mit fragen wie: *What is Hanover?* (obwohl die antwort *Hanover is the* NAME *of* ... sich logisch anfechten lässt); *Are good horses scarce in England? When did Henry IV. reign? Have you been to France? How many persons are mentioned? Was Dr. Busby a physician? How do you spell ...? What do we learn by this?* Zuweilen soll der schüler ein bedauern ausdrücken, weil die geschichte zu ende ist, oder sie für *very funny* erklären, oder auf die frage *Why do you smile?* antworten *Because it is very amusing.* Im ganzen ist »konversation« nach gedruckter vorlage ein trauriger notbehelf für schwache lehrer, und ein solcher unterricht muss immer im vergleich zu freier besprechung der texte etwas steifes und hölzernes haben, selbst wenn die dialoge korrekt geschrieben sind. Das ist bei den vorliegenden im ganzen der fall; doch fällt auf: *Who* MUST *pay very much? (Who had to pay very heavily?)* DID HE HAVE *(had he got) so small a coin ...? Now,* RETURNING *(to return) to our story ...?* WHAT HAD *Blake's harangue? It had its full effect. What effect would this have* CAUSED? *(produced,*

übersetzen; keine einzelsätze. Die lesestücke sind zunächst mit absicht kindlich gewählt, behandeln das nächstliegende (haus, garten, feld, wald, die see; die jahreszeiten); führen weiter in die kenntnis Englands (geographie, geschichte) und seiner kolonien ein. Gedichte sind da eingefügt, wo sie ihrem inhalte nach hinpassen. Die bedeutung der wörter ist bis zum schluss der formenlehre hinter jedem englischen abschnitt angegeben, für die weiteren stücke dient ein alphabetisches wörterverzeichnis. Ein grammatisches sachregister erleichtert das auffinden der gewünschten auskunft.

In methodischer hinsicht nimmt demnach das buch eine mittlere stellung ein, welche bei den hohen anforderungen, die die rein imitative methode an den lehrer stellt, gewiss ihre nicht zu unterschätzenden vorzüge hat und dabei die nachteile der älteren methode mit geschick vermeidet.

Der auswahl der englischen stücke kann ich im ganzen zustimmen. Wenn ich auch die historischen zum teil lieber mit novellistischen vertauschen möchte, so können doch solche historische stücke, welche inhaltlich der dramatischen lektüre der oberstufe vorarbeiten (*Macbeth, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart*), allerdings, wie R. bemerkt, der konzentration des unterrichts dienen. Die englischen fragen (selbstredend ohne beigefügte antworten) mögen für manche lehrer entbehrlich, werden aber auch für viele nützlich sein; sie bezwecken keineswegs eine blosse reproduktion des gelesenen, sondern leiten zu einer »vertiefung« des dargebotenen stoffes nach der sprachlichen und sachlichen seite an.

Die aussprache ist mittels einer vortrefflichen lautschrift (nach Sweet mit vereinfachungen) angegeben. Es finden sich jedoch einige inkonsequenzen teils in der wahl, teils in der anwendung der zeichen: 1) die länge von *a* wird durch verdoppelung, die von *i* und *u* durch den strich bezeichnet; ich würde letzteres auch bei *a* anwenden; bei *əə* verhält sich die sache wohl etwas anders; 2) das verstummen des *r* im auslaut ist einmal angedeutet (*far* = *faa* s. 12), gewöhnlich aber nicht; 3) *or* ist ohne genügenden grund teils mit *å*, teils mit *oə* bezeichnet; ich würde letzteres zeichen vorziehen; 4) *uə* (zeichen für *u* vor *r*) steht teils mit, teils ohne längezeichen: *cure* s. 5, *sure* s. 10; 5) kursiv gedrucktes fällt in der aussprache fort nach s. 5, zugleich aber steht kursives *a* für den vokal in *but*; auch in *Lough* (152) steht *gh* kursiv; 6) die betonung des ersten vokals in einem diphthong wird zuweilen bezeichnet (*háit* = *hight*), zuweilen nicht (*lain* = *line*), beide auf s. 8. — Die umschrift *kærisd* statt *kærid* s. 6 ist wohl druckfehler. — Die aussprache selbst ist fast überall richtig angegeben. In bezug auf *wh* folgt der vf. Sweet (in dem langen *u* in *room*, s. 127, dagegen nicht); *herb* s. 12 hat wohl gewöhnlich stummes *h*; ganz irrig ist aber die angabe, dass in fällen wie *there is* zäpfchen-*r* gesprochen werde. *Crusoe* und *universal* (123) haben scharfes *s*. — In *sovereign* (116) wird der erste vokal jetzt allgemein als *o* gesprochen. In *Portuguese* (93) darf derselbe nicht als tonlos (*ə*) bezeichnet werden; *nī* soll wenigstens nicht die in Irland übliche aussprache von *Neagh* sein.

Orthographisches: ***an other*** getrennt (18) ist selten; ***Finel*** (130) l. ***Sinel***; so heisst wenigstens der vater Macbeths in der Shakspere-ausgabe von Hazlitt. — Stilistisch ist mir nur das ***therefore*** s. 257, z. 15 (= demnach, demgemäss) aufgefallen; und etwa ***Can you* GIVE *the principal towns of Australia*** s. 320 (besser ***mention***). — Noch möchte ich bemerken, dass in dem beispiel ***We came across some of the kangaroos*** (s. 326) ***across*** weder »quer ***über***«, noch »quer ***durch***« übersetzt werden kann; ***to come across*** bedeutet »zufällig antreffen«. — Damit ist der beliebte »Gesenius« unter beibehaltung des guten und entfernung des veralteten den anforderungen der gegenwart, insbesondere der neuen lehrpläne, in geschicktester weise angepasst und gehört in seiner neuen gestalt zu den besten lehrbüchern dieses faches.

2. Da der ältere Gesenius noch in vielen schulen in gebrauch ist und neben dem neuen von der verlagshandlung weiter geführt wird, so hat dieselbe ein hilfsbuch anfertigen lassen, wodurch die verwendung der 44 kurzen anekdoten des elementarbuches zu sprechübungen (vornehmer »konversation« genannt) erleichtert werden soll. Es wird durch die recht ausführlichen fragen und antworten teils der inhalt der vorgedruckten erzählungen reproduzirt, teils sind zusätze und erläuterungen gegeben. Dass ein solches hilfsbuch zur häuslichen wiederholung dienen und die schüler zum fragenstellen anleiten kann, mag ja sein; aber ein lehrer, der englisch sprechen kann und nicht ganz ungeschickt ist, wird gewiss lieber ohne solche krücken und gängelbänder einherschreiten. Manche antworten ergeben sich aus dem gelesenen stück so leicht, dass ihre aufnahme in den dialog einen kränkenden zweifel an dem verstande des schülers einschliesst, z. b. bei den fragen: *Who was on a journey to Hanover? What were they changing—? Who was once riding? Where was he riding? Where were the fields? What did Sir Walter say?* Ich bin nicht gegen diese fragen; aber muss die antwort dabei stehen? Etwas anders steht es mit fragen wie: *What is Hanover?* (obwohl die antwort *Hanover is the* NAME *of* ... sich logisch anfechten lässt); *Are good horses scarce in England? When did Henry IV. reign? Have you been to France? How many persons are mentioned? Was Dr. Busby a physician? How do you spell ...? What do we learn by this?* Zuweilen soll der schüler ein bedauern ausdrücken, weil die geschichte zu ende ist, oder sie für *very funny* erklären, oder auf die frage *Why do you smile?* antworten *Because it is very amusing.* Im ganzen ist »konversation« nach gedruckter vorlage ein trauriger notbehelf für schwache lehrer, und ein solcher unterricht muss immer im vergleich zu freier besprechung der texte etwas steifes und hölzernes haben, selbst wenn die dialoge korrekt geschrieben sind. Das ist bei den vorliegenden im ganzen der fall; doch fällt auf: *Who* MUST *pay very much? (Who had to pay very heavily?)* DID HE HAVE *(had he got) so small a coin ...? Now,* RETURNING *(to return) to our story ...?* WHAT HAD *Blake's harangue? It had its full effect. What effect would this have* CAUSED? *(produced,*

had). Some towns which are the seats of A *university. What* ONLY NATION *in Europe is of this religion?* (In der antwort *The* TURKISH statt *the Turks*, von denen man auch nicht sagen darf, dass sie WORSHIP *Mahomed*). *According to the faculties they are* STUDYING 69: man sagt nicht *to study a faculty*. Nach s. 9 gibt es im englischen *zwei* wörter für reise: *voyage* und *journey; travel(s)* fehlt.

S. 52 steht *Coventry* mit ŏ statt ō. Statt *the* BARD *of Avon* hört man sonst *the Swan* etc. Als benennung grosser kirchen wird neben *cathedral* und *minster* auch *dome* angeführt (32). Statt des *German proverb: Hunger is the best* COOK (65) hätte lieber das *englische: Hunger is the best* SAUCE mitgeteilt werden sollen.

Kassel. M. KRUMMACHER.

Journal d'un officier d'ordonnance, par le comte d'HÉRISSON. Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauche hrsg. von obl. dr. J. HENGESBACH. Mit 1 karte von Paris und umgegend. (*Schulbibl. franz. u. engl. prosaschriften a. d. neueren zeit.*) Berlin, R. Gaertners verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder.) Pr. 1,50 mk.

Wohl in nichts zeigt sich die bedeutung, die der neusprachliche unterricht gewonnen hat, äusserlich deutlicher als in der wachsenden zahl und güte der schulausgaben französischer und englischer werke. Während aber die wirklich brauchbaren englischen schulausgaben immer noch eine recht beschränkte zahl darstellen, wächst die der guten und brauchbaren französischen von semester zu semester, sodass fast ein *embarras de richesse* einzutreten droht! Dieser umstand widerlegt zugleich den herkömmlichen vorwurf, die moderne französische litteratur sei oberflächlich und frivol: wer sich einmal in den schulausgaben der Verne, Daudet, Erckmann u. s. w. umgesehen, wird zugeben müssen, dass die franz. litteratur grade für die jugend an ausgezeichnetem lesestoff ausserordentlich reich ist. In dankenswerter weise ist nun auch das frische, anschauliche werk des grafen d'Hérisson unseren schülern mehrfach zugänglich gemacht worden.[1] Die uns vorliegende ausgabe ist von dr. J. Hengesbach besorgt und zeigt bei im ganzen treffender auswahl eine für den preis von 1,50 m. gradezu vorzügliche ausstattung. Papier und druck übertreffen noch die sonst so mustergültigen Rengerschen ausgaben. Die anmerkungen sind sparsam und, soweit sie sachlich sind, hinter den text gezogen: grundsätze, die von sehr vielen fachgenossen als die richtigen anerkannt und geschätzt werden. In bezug auf die auswahl der kapitel hätte referent, der bereits vor 4 jahren einmal das vollständige franz. werk als schullektüre benutzt hat, gewünscht, das prächtige *Chap.* I. (*De New-York à Paris*) nicht übergangen zu sehen, das unter anderem die verblüffende bemerkung enthält:

[1] Vgl. die besprechung der Cosackschen ausgabe durch J. Sarrazin, *N. Spr.* II s. 90 f.

L'Amérique est allemande jusque dans ses moelles, ferner *Chap.* V. (*Le voyage de l'impératrice)*, dafür hätte das kapitel *Paris* wegbleiben dürfen: die liste der exotischen tiere, die damals von den *richards* in Paris gegessen wurden, und andere allzu lokale schilderungen werden unsere schüler nicht interessiren können.

Sonst aber ist nur rühmliches von dieser ausgabe zu sagen und dieselbe den herren fachgenossen aufs angelegentlichste zur lektüre in der unterprima oder obersekunda eines realgymnasiums, resp. in der prima einer 6 klassigen realschule zu empfehlen.

Le Siège de Paris, Impressions et Souvenirs par Francisque Sarcey. Hsg. von obl. dr. J. Hengesbach. Mit karte. Geb. m. 1,—. Anmerkungen für den lehrer gratis. (*Textausg. franz. u. engl. schriftst. f. d. schulgebr.*) Verlag von Gerhard Kühtmann, Dresden. Geb. m. 1,—. Wörterverzeichnis dazu m. 0,30. Kommentar dazu für den lehrer m. 1.—.

Auch diese ausgabe ist wie die obige von dr. J. Hengesbach besorgt und zwar, wie wir gleich vorausschicken wollen, in der auswahl noch geschickter und treffender als das *Journal* Hérissons. Der stoff ist von ähnlicher art, und Sarceys schreibweise, weniger individuell und temperamentvoll als die Hérissons, bietet doch in der art, wie er seinen stoff behandelt, ein durchaus ebenbürtiges gegenstück zu den schilderungen Hérissons; zumal wenn der zweck der schullektüre massgebend ist. Das unerhörte drama der belagerung von Paris wird, von solcher hand geschildert, niemals ohne dauernden eindruck auf das gemüt unserer reiferen schuljugend bleiben (obersek. bis prima). Auch bei dieser ausgabe ist der korrekte text, der klare druck und die behandlung der anmerkungen (als beiheftchen für den lehrer) zu loben, für den schüler ist ein wörterbüchelchen beigegeben. Und das alles wiederum für einen preis, der als ein verhältnismässig äusserst niedriger gelten muss. Nebenher sei nur erwähnt, dass auch das beigegebene kärtchen von Paris und umgebung ganz vortrefflich klar und schön ausgeführt ist Wer das werkchen in die hand nimmt, wird finden, dass ich kein wort des lobes zuviel gesagt habe.

Wiesbaden. Dr. H. Merbach.

Le Gendre de Monsieur Poirier. . Comédie en quatre actes par Emile Augier *et* Jules Sandeau. Für den schulgebrauch erklärt von Joseph Victor Sarrazin. Leipzig 1893. Rengersche Buchhandlung.

Über den grossen nutzen, den ein gutes französisches lustspiel der neueren zeit im jugendunterricht stiften kann, braucht man nicht viel worte zu verlieren: es fürt den schüler in die heutige gebildete *umgangssprache* ein und läutert bei geschicktem aufbau seinen *geschmack*. Diesen beiden zwecken genügt das vorliegende werk ohne zweifel. Aber ebenso sicher muss es aus *pädagogisch-sittlichen* rücksichten von der schule

had). Some towns which are the seats of A *university. What* ONLY NATION *in Europe is of this religion?* (In der antwort *The* TURKISH statt *the Turks,* von denen man auch nicht sagen darf, dass sie WORSHIP *Mahomed*). *According to the faculties they are* STUDYING 69: man sagt nicht *to study a faculty.* Nach s. 9 gibt es im englischen *zwei* wörter für reise: *voyage* und *journey; travel(s)* fehlt.

S. 52 steht *Coventry* mit *ō* statt *ŏ*. Statt *the* BARD *of Avon* hört man sonst *the Swan* etc. Als benennung grosser kirchen wird neben *cathedral* und *minster* auch *dome* angeführt (32). Statt des *German proverb: Hunger is the best* COOK (65) hätte lieber das *englische: Hunger is the best* SAUCE mitgeteilt werden sollen.

Kassel. M. KRUMMACHER.

Journal d'un officier d'ordonnance, par le comte d'HÉRISSON. Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauche hrsg. von obl. dr. J. HENGESBACH. Mit 1 karte von Paris und umgegend. (*Schulbibl. franz. u. engl. prosaschriften a. d. neueren zeit.*) Berlin, R. Gaertners verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder.) Pr. 1,50 mk.

Wohl in nichts zeigt sich die bedeutung, die der neusprachliche unterricht gewonnen hat, äusserlich deutlicher als in der wachsenden zahl und güte der schulausgaben französischer und englischer werke. Während aber die wirklich brauchbaren englischen schulausgaben immer noch eine recht beschränkte zahl darstellen, wächst die der guten und brauchbaren französischen von semester zu semester, sodass fast ein *embarras de richesse* einzutreten droht! Dieser umstand widerlegt zugleich den herkömmlichen vorwurf, die moderne französische litteratur sei oberflächlich und frivol: wer sich einmal in den schulausgaben der Verne, Daudet, Erckmann u. s. w. umgesehen, wird zugeben müssen, dass die franz. litteratur grade für die jugend an ausgezeichnetem lesestoff ausserordentlich reich ist. In dankenswerter weise ist nun auch das frische, anschauliche werk des grafen d'Hérisson unseren schülern mehrfach zugänglich gemacht worden.[1] Die uns vorliegende ausgabe ist von dr. J. Hengesbach besorgt und zeigt bei im ganzen treffender auswahl eine für den preis von 1,50 m. gradezu vorzügliche ausstattung. Papier und druck übertreffen noch die sonst so mustergültigen Rengerschen ausgaben. Die anmerkungen sind sparsam und, soweit sie sachlich sind, hinter den text gezogen: grundsätze, die von sehr vielen fachgenossen als die richtigen anerkannt und geschätzt werden. In bezug auf die auswahl der kapitel hätte referent, der bereits vor 4 jahren einmal das vollständige franz. werk als schullektüre benutzt hat, gewünscht, das prächtige *Chap.* I. (*De New-York à Paris*) nicht übergangen zu sehen, das unter anderem die verblüffende bemerkung enthält:

[1] Vgl. die besprechung der Cosackschen ausgabe durch J. Sarrazin, *N. Spr.* II s. 90 f.

L'Amérique est allemande jusque dans ses moelles, ferner *Chap.* V. (*Le voyage de l'impératrice),* dafür hätte das kapitel *Paris* wegbleiben dürfen: die liste der exotischen tiere, die damals von den *richards* in Paris gegessen wurden, und andere allzu lokale schilderungen werden unsere schüler nicht interessiren können.

Sonst aber ist nur rühmliches von dieser ausgabe zu sagen und dieselbe den herren fachgenossen aufs angelegentlichste zur lektüre in der unterprima oder obersekunda eines realgymnasiums, resp. in der prima einer 6klassigen realschule zu empfehlen.

Le Siège de Paris, Impressions et Souvenirs par Francisque Sarcey. Hsg. von obl. dr. J. Hengesbach. Mit karte. Geb. m. 1,—. Anmerkungen für den lehrer gratis. (*Textausg. franz. u. engl. schriftst. f. d. schulgebr.*) Verlag von Gerhard Kühtmann, Dresden. Geb. m. 1,—. Wörterverzeichnis dazu m. 0,30. Kommentar dazu für den lehrer m. 1.—.

Auch diese ausgabe ist wie die obige von dr. J. Hengesbach besorgt und zwar, wie wir gleich vorausschicken wollen, in der auswahl noch geschickter und treffender als das *Journal* Hérissons. Der stoff ist von ähnlicher art, und Sarceys schreibweise, weniger individuell und temperamentvoll als die Hérissons, bietet doch in der art, wie er seinen stoff behandelt, ein durchaus ebenbürtiges gegenstück zu den schilderungen Hérissons; zumal wenn der zweck der schullektüre massgebend ist. Das unerhörte drama der belagerung von Paris wird, von solcher hand geschildert, niemals ohne dauernden eindruck auf das gemüt unserer reiferen schuljugend bleiben (obersek. bis prima). Auch bei dieser ausgabe ist der korrekte text, der klare druck und die behandlung der anmerkungen (als beiheftchen für den lehrer) zu loben, für den schüler ist ein wörterbüchelchen beigegeben. Und das alles wiederum für einen preis, der als ein verhältnismässig äusserst niedriger gelten muss. Nebenher sei nur erwähnt, dass auch das beigegebene kärtchen von Paris und umgebung ganz vortrefflich klar und schön ausgeführt ist Wer das werkchen in die hand nimmt, wird finden, dass ich kein wort des lobes zuviel gesagt habe.

Wiesbaden. Dr. H. Merbach.

Le Gendre de Monsieur Poirier. Comédie en quatre actes par Emile Augier *et* Jules Sandeau. Für den schulgebrauch erklärt von Joseph Victor Sarrazin. Leipzig 1893. Rengersche Buchhandlung.

Über den grossen nutzen, den ein gutes französisches lustspiel der neueren zeit im jugendunterricht stiften kann, braucht man nicht viel worte zu verlieren: es fürt den schüler in die heutige gebildete *umgangssprache* ein und läutert bei geschicktem aufbau seinen *geschmack*. Diesen beiden zwecken genügt das vorliegende werk ohne zweifel. Aber ebenso sicher muss es aus *pädagogisch-sittlichen* rücksichten von der schule

zurückgewiesen werden; ein adliger lebemann, der seine junge frau als puppe behandelt und ein verhältnis zu einer vornehmen dame unterhält, dieses verhältnisses wegen einen ehrenhandel auszufechten hat — auf deutschen bildungsanstalten?! Vor etwa drei jahren schrieb Kühn in einem zum vortrage berechneten aufsatze über französisch-englische schullektüre (vgl. *Zeitschr. für frz. spr. u. litt.*): »Eine selbstverständliche forderung ist auch die, dass der gebotene text nach der moralischen seite einwandfrei ist. Unter diesem gesichtspunkt erscheint es höchst merkwürdig, dass in die sammlung von Velhagen & Klasing *Le Gendre* etc. aufnahme gefunden hat und noch dazu in einer doppelausgabe. Das sonst recht gute französische stück passt jedenfalls nicht in die schule«. Wenn Sarrazin in der vorrede Dumas, Sardou, Pailleron auf den index der verbotenen bücher setzt (über den letzteren dürfte sich streiten lassen), so hätte er gleich genauen massstab an das obige stück legen sollen.

Der anhang, welcher die sachlichen anmerkungen enthält, gibt bei fast allen der erklärung bedürftigen stellen die nötige auskunft. Bei *table de lansquenet* (10,25) sehe ich nicht, worin sich dieses spiel von anderen glücksspielen unterscheidet; auch möchte man wissen, warum Poirier seinen schwiegersohn einen *étourneau* nennt (18,21), welche bewandtnis es mit den namen der drei adligen herren hat, die ihre zeit begriffen haben (27,15). Die paar zeilen zu *l'assaut de la Rochelle* (49,9) genügen kaum, und ebensowenig dürfte die anmerkung zu *séparation de corps* (60,6) dem schüler den unterschied der ehescheidung von ehedem und jetzt genügend klar machen. Druckfehler finden sich: 27,5 *permettre*, 32,20 *dit* (*à*) *sa femme*, 46,34 *ti*(*t*)*re*, 85 *chenêts*; auch die silbentrennung *Lithu-anienne* (40,4) möchte ich beanstanden.

Meseritz. HENGESBACH.

OTTO HOPPE, *Tysk ljud- och uttalslära.* Stockholm 1894, P. A. Norstedt & söners förlag, 28 sid. — Pris 50 öre.

This little book is an attempt to compress German phonetics and pronunciation into the smallest possible compass. The Swedish teachers, and it may be pupils, who wish to speak German correctly are indebted to the author for his work as it is, but they would perhaps have stronger reason to thank him, had he not been rather too anxious to compress. I am of opinion that a satisfactory treatment of the subject would require a little more fulness of description and a greater store of examples. In the first part of his book, however, the author has perhaps given us a little too much anatomy, scrupulously stating the exact number of ribs and vertebrae and cartilaginous substances — a certain spirit of life is wanting in the somewhat dry description. The inevitable anatomy duly disposed of, the author enters into pure phonetics, the most important part of a work like this. The vowels he manages to get over in two pages, and the consonants in three. Of what should be the characteristic

in a Swedish description of German sounds, we here find very little, viz., a description of the known Swedish sounds to explain the unknown, the German. The author has not well expressed the difference between the German *a* (mid-back-wide) in *habe* and the Swedish *a* (low-back-wide) in *har*. Swedish long *å* and short *å* in *mån* and *månne* may resemble, but are by no means identical with the German *ō* in *Sohn* and *ŏ* in *Sonne*. One is also surprised to find that the author has not a single word for the important German »glottal stop« (kehlkopfverschlusslaut), the more so as the glottal stop is not difficult to imitate and helps the foreigner to give his pronunciation a truly characteristic German colour. — The consonants offer no such difficulties as the vowels, and are better treated by the author. — In the following pages the author gives a correct exposition of the phonetic value of the German orthography. He follows the rules that have been laid down by professor Vietor and assented to by most German phoneticians. (Is *Nation* actually pronounced *natsçō'n* (Viet.: *natsjôn*) and *Akazie akā'tsçiə* (Viet.: *'akâtsje*)? — When *Jockey* is transcribed into *zokaj* it must be a misprint. Prof. Vietor has *(d)žókē*, and *žókaĭ*, *ž* representing the voiced blade-point-lip in e.g. *courage*). The rules would have been more useful, however, if a liberal supply of examples had been presented from the rich mine of prof. Vietor's book. — Last of all so-called Sandhi, Quantity, Stress, and Intonation fight for recognition in little more than one page. Sentence stress is not mentioned, and German texts in phonetic transcription are totally wanting. — It is inevitable, under these circumstances, that most of the interesting and important remarks that might have been made under these heads had to be omitted. The little book, whose author is a well-known lexicographer, is principally remarkable as a proof of an effort made in Sweden to acquire a correct German pronunciation, and as a first instalment, which I hope may soon be followed by a new edition, revised and not a little enlarged.

Marburg. EDWIN ÖSTERBERG.

VERMISCHTES.

AUS DER PRAXIS DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS.

1. *Grammatisches.*

Die frage: In welchem umfang soll grammatik gelehrt werden? wird noch sehr verschieden beantwortet. Die neuen preussischen lehrpläne betonen bekanntlich den praktischen gebrauch der neueren sprachen. Soll hierin auch nur einigermassen nennenswertes geleistet werden, so muss der grammatische unterricht nach möglichkeit eingeschränkt werden, er darf nicht mehr zweck sein, sondern nur soweit getrieben werden, als der übrige unterricht verlangt. In dieser beziehung ist zweierlei zu

zurückgewiesen werden; ein adliger lebemann, der seine junge frau als puppe behandelt und ein verhältnis zu einer vornehmen dame unterhält, dieses verhältnisses wegen einen ehrenhandel auszufechten hat — auf deutschen bildungsanstalten?! Vor etwa drei jahren schrieb Kühn in einem zum vortrage berechneten aufsatze über französisch-englische schullektüre (vgl. *Zeitschr. für frz. spr. u. litt.*): »Eine selbstverständliche forderung ist auch die, dass der gebotene text nach der moralischen seite einwandfrei ist. Unter diesem gesichtspunkt erscheint es höchst merkwürdig, dass in die sammlung von Velhagen & Klasing *Le Gendre* etc. aufnahme gefunden hat und noch dazu in einer doppelausgabe. Das sonst recht gute französische stück passt jedenfalls nicht in die schule«. Wenn Sarrazin in der vorrede Dumas, Sardou, Pailleron auf den index der verbotenen bücher setzt (über den letzteren dürfte sich streiten lassen), so hätte er gleich genauen massstab an das obige stück legen sollen.

Der anhang, welcher die sachlichen anmerkungen enthält, gibt bei fast allen der erklärung bedürftigen stellen die nötige auskunft. Bei *table de lansquenet* (10,25) sehe ich nicht, worin sich dieses spiel von anderen glücksspielen unterscheidet; auch möchte man wissen, warum Poirier seinen schwiegersohn einen *étourneau* nennt (18,21), welche bewandtnis es mit den namen der drei adligen herren hat, die ihre zeit begriffen haben (27,15). Die paar zeilen zu *l'assaut de la Rochelle* (49,9) genügen kaum, und ebensowenig dürfte die anmerkung zu *séparation de corps* (60,6) dem schüler den unterschied der ehescheidung von ehedem und jetzt genügend klar machen. Druckfehler finden sich: 27,5 *permettez*, 32,20 *dit* (*à*) *sa femme*, 46,34 *ti*(*t*)*re*, 85 *chenets*; auch die silbentrennung *Lithu-anienne* (40,4) möchte ich beanstanden.

Meseritz. HENGESBACH.

OTTO HOPPE, *Tysk ljud- och uttalslära.* Stockholm 1894, P. A. Norstedt & söners förlag, 28 sid. — Pris 50 öre.

This little book is an attempt to compress German phonetics and pronunciation into the smallest possible compass. The Swedish teachers, and it may be pupils, who wish to speak German correctly are indebted to the author for his work as it is, but they would perhaps have stronger reason to thank him, had he not been rather too anxious to compress. I am of opinion that a satisfactory treatment of the subject would require a little more fulness of description and a greater store of examples. In the first part of his book, however, the author has perhaps given us a little too much anatomy, scrupulously stating the exact number of ribs and vertebrae and cartilaginous substances — a certain spirit of life is wanting in the somewhat dry description. The inevitable anatomy duly disposed of, the author enters into pure phonetics, the most important part of a work like this. The vowels he manages to get over in two pages, and the consonants in three. Of what should be the characteristic

in a Swedish description of German sounds, we here find very little, viz., a description of the known Swedish sounds to explain the unknown, the German. The author has not well expressed the difference between the German *a* (mid-back-wide) in *habe* and the Swedish *a* (low-back-wide) in *har*. Swedish long *å* and short *å* in *mån* and *månne* may resemble, but are by no means identical with the German *ō* in *Sohn* and *ŏ* in *Sonne*. One is also surprised to find that the author has not a single word for the important German »glottal stop« (kehlkopfverschlusslaut), the more so as the glottal stop is not difficult to imitate and helps the foreigner to give his pronunciation a truly characteristic German colour. — The consonants offer no such difficulties as the vowels, and are better treated by the author. — In the following pages the author gives a correct exposition of the phonetic value of the German orthography. He follows the rules that have been laid down by professor Vietor and assented to by most German phoneticians. (Is *Nation* actually pronounced *natsçō'n* (Viet.: *natsjôn*) and *Akazie akā'tsçiə* (Viet.: *'akâtsje*)? — When *Jockey* is transcribed into *zokaj* it must be a misprint. Prof. Vietor has *(d)žókē*, and *žókaĭ*, *ž* representing the voiced blade-point-lip in e.g. *courage*). The rules would have been more useful, however, if a liberal supply of examples had been presented from the rich mine of prof. Vietor's book. — Last of all so-called Sandhi, Quantity, Stress, and Intonation fight for recognition in little more than one page. Sentence stress is not mentioned, and German texts in phonetic transcription are totally wanting. — It is inevitable, under these circumstances, that most of the interesting and important remarks that might have been made under these heads had to be omitted. The little book, whose author is a well-known lexicographer, is principally remarkable as a proof of an effort made in Sweden to acquire a correct German pronunciation, and as a first instalment, which I hope may soon be followed by a new edition, revised and not a little enlarged.

Marburg. EDWIN ÖSTERBERG.

VERMISCHTES.

AUS DER PRAXIS DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS.

1. *Grammatisches.*

Die frage: In welchem umfang soll grammatik gelehrt werden? wird noch sehr verschieden beantwortet. Die neuen preussischen lehrpläne betonen bekanntlich den praktischen gebrauch der neueren sprachen. Soll hierin auch nur einigermassen nennenswertes geleistet werden, so muss der grammatische unterricht nach möglichkeit eingeschränkt werden, er darf nicht mehr zweck sein, sondern nur soweit getrieben werden, als der übrige unterricht verlangt. In dieser beziehung ist zweierlei zu

unterscheiden, nämlich das bei näherem zusehen ausserordentlich geringe mass von grammatik, welches der schüler zu der praktischen handhabung der fremden sprache braucht, und das weitergehende mass, das zum verständnis der schullektüre nötig ist. Über das erstere muss der schüler so verfügen, dass er die in betracht kommenden formen und gesetze ohne fehler anwenden kann; das letzere braucht er nur insoweit zu wissen, dass er bei der lektüre vorkommenden falls den grund zum gebrauch des indikativs oder des konjunktivs oder der betonten form des personalpronomens etc. angeben kann. Jedenfalls kann die formenlehre allgemein auf das mass eingeschränkt werden, das zu der praktischen handhabung der fremden sprache nötig ist; der schüler braucht also z. b. nicht den plural zu *œil-de-bœuf*, *arc-en-ciel* und anderen seltenen wörtern zu wissen, die er schwerlich jemals bei seinen freien schreibübungen überhaupt anwendet; den plural der zusammengesetzten substantiva kann er entbehren. Nicht wenige unregelmässige verba können unter diesem gesichtspunkt ausgeschieden werden: *assaillir, bouillir, faillir, fleurir, gésir, ouïr, saillir, tressaillir, choir, déchoir, échoir* und viele andere können gestrichen werden; denn es hat durchaus keinen zweck noch bildenden wert, dass der schüler viele einzelheiten für kurze zeit mühsam sich einprägt, nur weil diese gelegentlich in der lektüre vorkommen. Anders liegt die sache in der syntax: hier muss oft schon zur darlegung eines systems über das zum praktischen gebrauch nötige hinausgegangen werden, mehr noch um die wichtigsten in der französischen lektüre vorkommenden fälle zu berücksichtigen. Allein die besprechung der letzteren wird am besten den oberen klassen vorbehalten, sodass in den mittleren klassen im ganzen nur das beim schreiben des französischen nötige gelernt wird. Die syntaktischen gesetze, welche der schüler beim schreiben des französischen vorzugsweise braucht, betreffen die satzstellung, den konjunktiv, den infinitiv, das partizip, das persönliche, relative und fragende fürwort, sowie das partitive *de*. Abgesehen von den elementaren gesetzen bezüglich der stellung der partikeln beim verb wird französischer satzbau weniger durch allgemein gehaltene regeln als durch aufmerksame lektüre guter und leichter moderner prosa gelernt. Der gebrauch des hist. perf. und des imperf. ist so schwierig, dass man von den schülern auch der oberen klassen nicht allzuviel darin verlangen darf. Beim konjunktiv kann der unterricht sich auf das wichtigste beschränken und gelegentlich bei der lektüre auf besondere fälle aufmerksam machen. Für das weitergehende mass der grammatischen kenntnisse, das zum formalen verständnis der lektüre nötig ist, ist es recht nützlich, aus grösseren abschnitten der lektüre alle fälle des konjunktivs von den schülern zusammenstellen zu lassen und in jedem einzelnen fall den grund für den konjunktiv festzustellen. Beim infinitiv ist ebenfalls grosse beschränkung nötig; man lässt nur die fälle des blossen infinitivs und des infinitivs mit *à* lernen, welche der schüler erfahrungsgemäss braucht (*savoir, oser, aller, venir, croire, espérer, compter, désirer — hésiter, consentir, se disposer, se mettre,*

engager, habituer, chercher, apprendre, être, avoir). Ähnlich wird beim pronomen verfahren. Der gebrauch des partitiven *de* bereitet auch auf der oberstufe noch schwierigkeiten. Das auswendiglernen eines deklinationsschemas (*du pain, de pain, à du pain, du pain; des hommes, d'hommes, à des hommes, des hommes*) ist zu äusserlich und gibt zu wenig den wahren sachverhalt, denn man kann beim partitiven *de* noch weniger als beim bestimmten oder unbestimmten artikel von einer deklination reden; ausserdem verhütet das mechanische lernen des deklinationsschemas nicht den sô häufigen fehler des blossen *de* nach präpositionen. Es bleibt nichts anderes übrig, als das syntaktische verhältnis möglichst einfach darzulegen und den gebrauch entsprechend zu. üben.

Eine andere frage ist die, in welchem masse idiomatische ausdrücke beim grammatischen unterricht heranzuziehen sind. Eigentlich gehören idiomatische ausdrücke überhaupt nicht in die grammatik; sie werden am sichersten aus der lektüre gelernt. Allein im schulunterricht kann man nicht so streng die einzelnen gebiete trennen. Daher empfiehlt es sich, die nächstliegenden idiomatischen ausdrücke heranzuziehen, soweit es geschehen kann, ohne dass die übersichtlichkeit leidet. Wichtiger ist es, bei den unregelmässigen verben die verwandten wörter zu erwähnen, weil dadurch die kenntnis des baues der französischen sprache in hohem grade gefördert wird. So wird aus den wörtern *établissement, avertissement* erkannt, dass die stammverstärkung *iss* nicht auf einzelne formen des verbums beschränkt ist; die substantiva *la fuite, la réussite*, neben den participien *fui* und *réussi*, bilden analoga zu *ce, cet, cette*; *la vente, la dette, la recette, la suite* zeigen den latein lernenden, dass die heute gebräuchlichen angeblich regelmässigen partizipialformen eigentlich unregelmässig sind. Ausserdem zeigen die verwandten wörter, in wie mannigfacher form das verb als substantiv gebraucht wird (blosser stamm, stamm mit *ment* und *eur*, inf., part. präs. mask., fem. und ursprünglich neutr. plur., part. perf. mask. und fem.); und die schüler eignen sich viel leichter einen grösseren wortvorrat an, wenn sie gelernt haben, bei den einzelnen wörtern sich gleich die wortfamilien zu merken (z. b. *gré, malgré, agréer, agrément, désagrément, agréable, désagréable*).

Es sei hier die frage der terminologie kurz berührt. Seit Plötz ist es vielfach üblich geworden, direkt die französischen termini zu gebrauchen; man hat sich also daran gewöhnt, in deutschem zusammenhang zu sagen: das *passé défini* wird gebraucht, der *subjonctif* steht etc. Das gibt eine ganz wunderliche mischung von deutsch und französisch, die sicherlich der deutschen sprache nicht förderlich sein kann; sie ist aber auch dem erlernen einer korrekten französischen aussprache nicht förderlich, denn in deutschem zusammenhang können die französischen laute nicht richtig gesprochen werden; und die grammatischen kenntnisse selbst werden dadurch in keiner weise gefördert. Daher verdient die bestimmung der neuen lehrpläne, dass die grammatische terminologie in den neueren sprachen dieselbe sein soll wie die in den anderen sprachen, vollen beifall.

Die damit gemeinten, dem lateinischen entlehnten termini sind längst in die deutsche sprache aufgenommen; sie sind lehnwörter, wie es deren so viele in allen kultursprachen gibt. Mit dieser vorschrift der amtlichen lehrpläne ist schwerlich gemeint, dass nicht gelegentlich statt pronomen: fürwort, statt verbum: zeitwort etc. gesagt werden darf; es ist im gegenteil recht gut, wenn auch die ursprünglich deutschen termini, soweit sie zutreffend sind, gebraucht werden.

2. *Behandlung der lektüre.*

Die häusliche arbeit der schüler für die lektüre besteht gewöhnlich aus der wiederholung des in der letzten stunde neu übersetzten und der vorbereitung eines entsprechenden neuen abschnitts. Es fragt sich, ob diese doppelte aufgabe immer notwendig oder zweckmässig ist. In den ersten jahren des französischen unterrichts und später auch dann noch, wenn ein schriftsteller begonnen wird, der erhebliche schwierigkeiten bietet, wird man in der regel besser darauf verzichten, dass die schüler ein stück vorbereiten, da in diesem fall doch nur halbe arbeit geschieht, der schüler sich also daran gewöhnt, unter präpariren nur das aufschlagen der ihm unbekannten wörter zu verstehen, ohne dass er sich weiter um den sinn kümmert; die einzige aufgabe wird also dann eine tüchtige wiederholung des vorübersetzten pensums sein. Verständnis des textes nach form und inhalt ist dabei die hauptsache, nicht aber, dass der schüler alle seltenen wörter der bedeutung nach kennt. Als unabänderliche regel muss gelten, dass in der schule erst übersetzt, dann gelesen und schliesslich das gelesene in der fremden sprache besprochen wird. Ein dem übersetzen vorausgehendes lesen muss schlecht ausfallen, weil der schüler den sinn noch nicht genügend kennt und übersieht, also auch nicht sinngemäss lesen kann, und nur bei sinngemässem lesen kann der dem franzosen eigene tonfall erzielt werden. Es fragt sich nun, ob die doppelte übersetzung (als neues pensum und als wiederholung) auch dann noch nötig oder zweckmässig ist, wenn die schüler sich in den neuen schriftsteller einigermassen eingelesen haben, sodass sie im stande sind, ein entsprechendes stück zu hause selbständig vorzubereiten, d. h. abgesehen von besonders schwierigen stellen den sinn zu finden. Der bisherige brauch spricht allerdings dafür; ich glaube aber nicht, dass er wenigstens im französischen und englischen das richtige trifft. Das wiederholte übersetzen und lesen ermüdet den schüler, er langweilt sich und gibt nicht acht; dann macht die lektüre nur langsame fortschritte, sodass der zusammenhang nicht behalten wird; die erlernung der fremden sprache wird nicht so gefördert, wie es sonst durch reichliche lektüre geschieht. Ich schlage daher ein einfacheres verfahren vor, das ich beim unterricht erprobt und gut gefunden habe. Das zur vorbereitung aufgegebene pensum, falls die zeit reicht auch noch mehr, wird nach den durch den inhalt gebotenen abschnitten gründlich durchgearbeitet, d. h. mit den nötigen sachlichen erläuterungen übersetzt, dann gelesen und

in der fremden sprache besprochen; endlich wird auf die vorkommenden idiomatischen ausdrücke hingewiesen. Am schluss der stunde wird die aufgabe für die folgende stunde gegeben und inhaltlich, eventuell auch der form nach, vorbereitet. Bei diesem verfahren kann viel besser auf die durch den inhalt gegebene einteilung rücksicht genommen werden, und jede stunde kann in dieser richtung ein ganzes für sich bilden. Die lektüre schreitet in flotterem tempo fort und fesselt das interesse der schüler; die französische form wird ihnen geläufiger, und sie sind eher im stande, dieselbe bei ihren freien arbeiten nachzuahmen. Natürlich schliesst das nicht aus, dass schwierigere stellen wiederholt werden. — Eine weitere frage ist die: Welchen nutzen hat die übersetzung für das deutsche selbst? Dieser nutzen wird gewöhnlich für grösser gehalten, als er thatsächlich ist. Allerdings erlangt der schüler durch das gemeinschaftliche suchen nach dem besten ausdruck wortreichtum in seiner muttersprache, allein der versuchung französische wortfolge ins deutsche zu übertragen erliegt er fortwährend, sodass durch allzu vieles übersetzen das deutsche sprachgefühl geschädigt wird. Diese thatsache ist ein weiterer grund dafür, sobald als möglich die wiederholungsübersetzung fallen zu lassen, und sie muss uns auch veranlassen, das übersetzen ganz zu unterlassen, wenn und sobald es ohne schaden für das verständnis des französischen textes geschehen kann. Das letztere wird allerdings nur der fall sein, wenn der text leichte erzählung bietet und die klasse sich schon tüchtig eingelesen hat. Schwierigere schriftsteller, wie Taine, Lanfrey und auch Mignet, müssen übersetzt werden. Wenn Klinghardt in seinem buch *Drei weitere jahre erfahrungen* sich dafür ausspricht, die neusprachliche lektüre in den oberen klassen wie die deutsche lektüre zu behandeln, so übersieht er, glaube ich, dabei, welche schwierigkeiten die sacherklärung bereitet. Diese sacherklärung in der fremden sprache zu geben, dazu gehört eine beherrschung derselben, wie sie nur äusserst selten anzutreffen ist. Es ist auch sehr zu bezweifeln, ob die in fremder sprache gebotenen sacherklärungen von allen schülern verstanden würden, und es könnte leicht sein, dass ein erheblicher teil der klasse ohne das notwendige verständnis bliebe. Es ist wohl richtiger, in dieser beziehung das ziel des unterrichts nicht zu hoch zu spannen; nur dann wird es auch in der durchschnittsklasse erreicht.

Bezüglich der auswahl der lektüre und der dafür aufzustellenden grundsätze erlaube ich mir auf meine rezension der broschüre von dr. H. Müller, *Der franz. unterricht im gymnasium* zu verweisen.

Wiesbaden. K. KÜHN.

THE TRAINING OF TEACHERS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES.

(Conclusion.)

(b) *University Training.*

The University course stands in the centre of a modern-language master's training. The student gets here, better than he could get it from

any books, a general and methodical survey of the whole domain of his subject. He will, later on, till but a limited field himself, but he should not start as a narrow specialist. He should be early accustomed to look over the fences and hedges, and see what place his work must take in the great machinery of the whole. Perhaps he may some day single out a favourite and promising spot where he will dig deep. A science which is as young as ours requires, even more than others, frequent explanation and discussion by the professor. Here the student learns *methodical work*; he learns to view the development of language and literature in the light of history; he learns not only the facts, but their inner connexion; he becomes acquainted with the critical interpretation of old and modern texts.

I freely admit that we teach much more than a master can and should directly use in class teaching. But a good schoolmaster ought to be well and widely read in his subject. How else can he ever make a good choice of the books to be used, or decide about methods to be adopted? He must also know by experience how scientific results are being obtained, how far certain theories can be considered as well-established, &c. He ought not to be in any way dependent on the primers which he happens to use. This thorough information about his subject is the indispensable background for every single piece of his work; it is the shadow which he casts—to borrow a suggestive simile from Chamisso's *Peter Schlemihl* —without which, although he cannot use it directly, he will everywhere feel hampered and embarrassed.

I have heard it said, and seen it more than once in print, that the wants of teachers were not sufficiently met by the provisions of the Cambridge lectures and examinations. Allow me to say a few words in refutation of what seems to me an undeserved reproach. I admit that it was true to some extent with regard to the old Tripos (1884—91), though even under the old course some excellent teachers have been trained. But I most emphatically maintain that the new scheme amply satisfies the needs of all those who want to become teachers. It meets their wants as far as any study and examination on competitive principles can do it, and as far as any, even the best imaginable, University training can be expected to prepare for a special profession. And I believe it is here that the source of the misunderstanding must be sought.

The University cannot and should not be expected to train students of modern languages exclusively for the profession of teachers. The University has, obviously, a two-fold aim, viz.:—(*a*) to promote science (*Wissenschaft*) and to train scholars for that purpose; (*b*) to prepare men qualified to do good work in different branches of practical life, which means, in our case, (1) teachers, (2) writers and critics, (3) diplomatists, (4) civil servants, (5) men of business. We have had students reading for all these different professions; the University course should be so arranged as to benefit all these different classes. It would be a serious mistake to neglect the wants of the scholar; it must be our aim

to establish a *thoroughly good English modern-languages school*, producing really valuable work, so that with regard to books or methods we have not so frequently to confess that they were "made in Germany." It is true that a large percentage of men come up with a view of becoming teachers; but, without professing to prepare them for their task more than the others, I yet believe that, as a matter ot fact, the University does this, and that he who knows how to profit by her instruction can secure an excellent training. He should only beware of imagining that the University can do everything, or that regular attendance at lectures will, of itself, make him proficient. Much must be left to his own individual efforts, and the end of the University course does not at all imply that his training has come to an end. He should go on working and improving his knowledge no less than his practical experience.

The *chief subjects* of *University* study are: (1) the *advanced study of the language,* including practical exercises, essays, phonetics, history of the language, and study of *Old* German. (2) the study of *literature,* including representative authors from the various periods, history of literature, theory of metre, and theory of poetry. (3) *"realia," i. e.,* the outlines of German life and thought, customs and institutions, in old and modern times.

To master even the chief facts of all these subjects is no small matter, and requires at least three clear years[1]) of conscientious work. Provision is now made in our Tripos that a student may stay on for a fourth year, and take up, if he likes, one of the more strictly philological sections, or read for one of the English sections in connexion with his modern-language work.

He should regularly attend all the University lectures by which he is likely to profit, and not be discouraged if, at first, he should fail to understand every word of those delivered in the foreign idiom. The ear naturally requires considerable training, but I know from experience that, after some time, he will be able to follow with ease. He should take good lecture notes, and read them over and correct them, where necessary, soon after the lecture. He should add to them by later reading. Good notes are especially important in modern languages, because the subject is so new. The printed books are, to a great extent, superseded; new theories are crowding in from everywhere; it therefore would be doubly humiliating if it could be said of a University lecturer on modern languages:

"Dass er nichts sagt, als was im Buche steht."

The exercises in speaking and writing should never, during the whole course, be interrupted; original composition, especially, should not be neglected. The ear should be trained also by dictation, and the speech organs practised by frequent recitation. Poems and prose pieces of striking excellence should be learned by heart and often repeated; philological and literary exercises should not be neglected, and, in an advanced class, students should be trained in the methodical explanation of texts, and in

criticism. Such students as wish for private tuition [b], in addition to University and college teaching, should, if possible, seek scientific instruction through the medium of the foreign language. The *private* work of the student should be partly scientific, partly practical. He ought to read up the prescribed subjects [c] and the masterpieces of modern literature. He should work carefully through his lecture-notes, alone or with a fellow-student. He should make it a point to go frequently to the University library to read up references to books and scientific periodicals. The practical work includes reading of reprensentative German of our own time, studying of magazines and first-rate newspapers, which may be found in the Union Society, or well written novels representing modern German life and thought. A small "students' library [d]" has of late been started at Cambridge by the students' own efforts; at Oxford there is excellent provision in the Taylorian Institution; at Birmingham there is the Karl Dammann Memorial Library, open to the students of the Mason College. Unfortunately, at Cambridge we are still awaiting our benefactor.

If the "term work" is chiefly scientific, the "vacation work" will be chiefly modern and literary.

A student who does not wish to spend the whole vacation at home may, in July and August, come for the quiet long vacation term to Cambridge, or else spend some months on the Continent in a place where he can witness the great classical plays acted on the stage. At most English Universities there are opportunities of conversing with natives of Germany and France. The student should try to profit by them. If there is a modern-language club, the student should join it. Many men have been abroad at different places; an exchange of experience and impressions must be of value for all members. The student should also try to get to know the professor or University lecturer [e] of his subject and obtain his advice when in doubt or difficulty. I shall discuss the study of "realia" in connexion with the training abroad.

(*c*) *Training after the University Course, Self-Training.*

A student who has qualified in the highest University examinations can safely be left to himself. He may at once take a post as a master of modern languages, but his training is not yet finished. He will—apart from a methodical study of the art of teaching and its auxiliary subjects, ethics and psychology, and apart from storing up practical experience gained by school teaching—go on studying the classical authors, reading foreign periodicals and magazines, scientific and literary, and also good newspapers. He may perhaps subscribe to one or two, such as the *Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie,* the *Zeitschrift für den deutschen Unterricht,* and a family magazine, such as *Vom Fels zum Meer*. In reading German texts, he should use Heyne's *Deutsches Wörterbuch* in which the words are explained in German. He should endeavour to be in regular intercourse with natives, for which there are many opportunities

in large towns, expecially in London. He might exchange lessons or conversation, or even correspondence. No less should he cultivate the society of teachers of modern languages. By joining the Modern Language Association he would come into contact with other modern-language masters, and would have excellent opportunities of exchanging experience. He should now turn earnestly to the study of books on method, and test the proposed theories by his practical experience. At the University there was little time for such studies, but now is the right time for them. Most of the works now available are German books written for Germans; their contents must, of course, be adapted to the requirements of English schools. German books on the teaching of German naturally set up far too high a standard. It will be well, therefore, to take a parallel case, and to compare German books on the teaching of French or English. Every teacher of German should know Lyon's *Zeitschrift*,[1] Hildebrand's two works,[2] Lehmann's *Der deutsche Unterricht*.[3] Many valuable remarks will be found in the older book on the same subjects by E. Laas.[4]

Our teacher should make himself acquainted with Bréal's suggestive lectures,[5] with Widgery's *Teaching of Languages in Schools*[6] and with many others.[7] Lastly, he should make himself acquainted with the best books of reference, commentaries, &c. I can here only mention the names of Düntzer, Viehoff, Hiecke, Hoffmeister, Götzinger, Gude, Leimbach, von Loeper, K. Fischer, Bellermann, Bulthaupt, Kern, and refer to Frick's excellent work, *Aus deutschen Lesebüchern*. He should carefully study the peculiarities and comparative value of the *English* annotated editions, and work through some classics in some similar German or French series. For older German I recommend in the first instance Bötticher and Kinzel's *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur* (Halle), the *Sammlung Goeschen* (Stuttgart), and Weinhold's *Mittelhochdeutsches Lesebuch*.[8]

Realia.

The adherents of the "new method" have rightly insisted that in the training of modern-language masters greater prominence should be given

[1] *Zeitschrift für den deutschen Unterricht,* herausgg. v. Otto Lyon. Eight volumes are now complete.

[2] R. Hildebrand, (1) *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule,* Leipzig, [4]1890; (2) *Gesammelte Aufsätze und Vorträge,* Leipzig, 1890.

[3] R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht,* Berlin, 1890.

[4] E. Laas, *Der deutsche Unterricht*, Berlin, 1872, [2]1886 (by J. Imelmann).

[5] M. Bréal, *De l'Enseignement des Langues Vivantes,* Paris, 1893.

[6] W. H. Widgery, *The Teaching of Languages in Schools,* London, 1888.

[7] For others, see note at end of the lecture.

[8] For the full titles see my *Handy Guide* mentioned on page 434, note.

to the study of those auxiliary subjects, without some knowledge of which a master wold not be fully qualified for his work. As I have said before, the life and thought of the nation, its institutions and customs, social relations, history and geography, philosophy und religion, are comprised in this general term. An English teacher should be especially well informed about German school and University life, and be ready to take an interest in the important Prussian school reform of 1892.[1]

For the older stages of German there must be added the outlines of mythology, legend, and folklore. For general information and reference to larger works, nothing can be better than Meyer's handy *Kleines Konversations-Lexikon,* in three volumes, 5th edition, 1893. For history and geography, the teacher will do well to buy the best current German and French school books.

Training Abroad.

We have seen that, however successfully a student and young master may work in England, yet a most essential part of his training must be gone through on the Continent. A student should, however, take good care to cross the Channel *well prepared,* or else the stay abroad will profit him but little. The importance of the place selected seems to be somewhat underrated by Professor Bréal (pp. 40, 41). A *North* German town is certainly to be preferred to a South or Middle German one, a large town to a small town; a University town offers many additional advantages; the capital of a country should be known to a teacher in the first instance. Berlin or Paris should consequently be chosen by preference. If they are well known to the student, and if a good pronunciation has been acquired, he may reside for some time in a small and pretty Middle or South German place, *e.g.*, at Jena (near Weimar and Eisenach) or Marburg, or at Heidelberg or Freiburg. There is a great difference between North and South German speech, life, and character, and a teacher should know and appreciate both. The decentralization of Germany is as interesting as it is fortunate.

About the *length* of the stay abroad no definite rule can be laid down. Of course, the longer the better; but the student should, at least, have passed one whole long vacation abroad, and a teacher should make it a point to go again, from time to time, so as not to get rusty. Especially should a *teacher* beware of rash generalizations, and not say, after a very short stay in one place, "I know Germany." A student should stay with a refined German family, and should avoid all boarding-houses announcing "English comfort," or "lawn tennis." He should stipulate that he should be the *only* foreigner received at that time. The family

[1] See the official publications: (1) *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen*, Berlin, 1892, and (2) *Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen,* Berlin, 1891.

of a German high-school teacher will be, for obvious reasons, the best for him to go to. University professors do not, as a rule, take boarders. English teachers of limited means may materially reduce expenses by giving or exchanging lessons. Professor Vietor has kindly consented to print applications in his periodical, *Die Neueren Sprachen*; but one who is not absolutely obliged thus to reduce his expenses should not sacrifice part of his time abroad to work which does not materially promote his own training. Teachers who have been abroad before may like to join the newly-started Modern Language Holiday Course at Jena[b] (for French at Caen). It will, probably, be held again this year in August, and is especially intended for the associated study of English and German students and teachers. It appears to have been successful and inexpensive; and the large towns are, in August, certainly less attractive than the idyllic University town on the Saale. Full particulars about this year's course may be obtained from Professor F. Spencer, of Bangor, or Mr. J. Findlay, of the College of Preceptors.

In this country the individual teacher must look out for himself; there is no State subvention as in Germany, and especially in France, where *bourses de voyage* are numerous and liberally endowed. There is no municipal help such as is given by the town of Berlin—no long leave of absence, with continuation of pay, as in America. There is no hope of the establishement of a British Institute for modern-language masters at Berlin and Paris. But in this country, where so many good things are done by private energy, teachers should not lag behind, but provide for their own wants. Some small beginnings, I notice, are being made, for instance at Birmingham, but much more should be done.

Once settled in a foreign country, a student should hear, see, and speak as much as possible; he should attend public lectures, University lectures, hear sermons and political debates; he should make German acquaintances, know students and teachers, walk, talk, and read with them. I usually tell my students[c]: First of all speak much in the family with which you stay, and insist on having your pronunciation corrected; keep studiously away from everything English; live with Germans in the German way, even if you do not like everything at first; try to be introduced into *good* German society, and study society life; witness a great public festival, a *Turnfest, Schulfest, Sängerfest,* a military display, attend the meetings of a *Philologentag* or *Künstlerverein* or *Liedertafel;* go to the theatres, and read the plays beforehand; buy different German newspapers and magazines, subscribe to a lending library; try to be admitted to the University library, and, if you happen to be at Heidelberg, see not only the great tun but the great Minnesinger manuscript; see the great works of art, and endeavour to find out which subjects are best trated and which are treated by preference; compare the North and South German comic papers, and compare them with the Austrian, French, and English—you will find that all have an individuality of their own;

take lessons in original composition, describe your impressions, and ask your teacher and your friends about everything that strikes you; take, if possible, some lessons on pronunciation and delivery of classical poetry and prose passages from a good actor or actress; buy some collection of popular songs with music and books illustrating German life and customs; buy a good school atlas—you will want detailed maps of Germany with the *German* names; read German books written in a truly German spirit, not the poor imitators of Zola and Ibsen; try to be admitted to some representative German schools, and attend a few lessons given in different classes.

This is what I wished to say concerning the training of modern-language masters; I am afraid that, in spinning out my subject to an unusual length, I have very largely trespassed on your time and patience. You will have noticed that a training such as I propose for intending teachers of modern languages is just as long, their work at least as hard, as sound, as important and dignified, as that of their classical colleagues. They have to master one, or even two, exceedingly difficult languages, to be acquainted with the masterpieces of a rich literature extending over many centuries; they have not only to write, but to *speak*, these languages easily and with genuine foreign intonation. This requires them to go through a special scientific and practical training of the ear and of the speech organs, and renders necessary an expensive stay abroad.

To bring about an improvement in the status of duly qualified modern-language masters is one of the principal aims of the Modern Language Association, of which I most heartily approve.

Note.—The following books and articles, written from different points of view, and all published within the last ten years, may be read in connexion with this paper:—

1. M. Bréal, *De l'Enseignement des Langues Vivantes*, Paris, 1893.
2. H. Breymann, *Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität*, München 1885.
3. C. Colbeck, *On the teaching of Modern Languages in Theory and Practice.* Two Lectures. Cambridge, 1887.
4. J. J. Findlay, *Lecture on the Training of Teachers in secondary schools*, published in the *Educational Times*, December 1st, 1893. (The paper can be bought separately).
5. F. Franke, *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*, Leipzig, 1890.
6. G. Körting, *Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen*, Heilbronn, 1883.
7. H. Morf, *Das Studium der romanischen Philologie, eine akademische Antrittsrede*, Zürich, 1890.
8. G. Paris, *Le Haut Enseignement historique et philologique en France*, Paris, 1894.
9. J. Storm, *Englische Philologie*, I., 1, Leipzig, ²1892.

10. A. Tobler, *Romanische Philologie an deutschen Universitäten, Rektoratsrede,* Berlin, 1890.
11. W. Vietor (Quousque tandem), *Der Sprachunterricht muss umkehren,* Heilbronn, 1886.
12. W. Vietor, *Einführung in das Studium der englischen Philologie, mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis,* Marburg, 1888.
13. St. Waetzoldt, *Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer,* Berlin, 1892. Compare the *Verhandlungen des fünften allgemeinen deutschen Neuphilologentages zu Berlin* (1892). Hannover, 1893, pp. 25, *sqq.*, and the review of Waetzoldt's lecture in *Die Neueren Sprachen,* I., 48, *sqq.* (Vietor), *Mitteilungen zur Anglia,* III., 361, *sqq.* (Wendt), *Zeitschrift für französ. Sprache und Litteratur,* XIV., 1, *sqq.* (Stengel), *Englische Studien,* XIX., 137, *sqq.* (Kölbing), *Litteraturblatt für germ. und roman. Philologie,* XV., 130, *sqq.* (Koschwitz).
14. K. Weinhold, *Über das Studium der deutschen Philologie, Rektoratsrede,* Berlin, 1893.
15. W. H. Widgery, *The Teaching of Languages in Schools,* London, 1888. (With a very full bibliography.)
16. *Methods of teaching Modern Languages.* By A. M. Elliot, Calvin Thomas, and others. Boston, USA, 1894. (Essays and Speeches very unequal in value and importance.)

* * *

Im anschluss an den vorstehenden abdruck meines in erster linie auf englische verhältnisse berechneten vortrags seien mir für nicht-englische leser folgende erläuternden und ergänzenden bemerkungen gestattet. Im vortrage selbst ist durch buchstaben auf sie verwiesen.

a) *three clear years of conscientious work* (seite 587). Bei der beurteilung der den hiesigen studenten zur vorbereitung auf den *Medieval and Modern Languages Tripos* zur verfügung stehenden zeit darf nicht übersehen werden, dass dieselbe durchschnittlich weit knapper bemessen ist als die ihrer deutschen kommilitonen. Kein student darf — abgesehen von dem seltenen falle langwieriger schwerer krankheit — seine prüfung länger als drei jahre nach der matrikulation aufschieben, und nur wenige studenten haben selbst diese drei jahre voll und ganz zu ihrer verfügung. Die meisten verlieren leider noch immer den ersten, viele sogar die ersten zwei bis drei *terms* mit vorbereitung auf ihre auch nachträglich ablegbare matrikulationsprüfung — ein zeitverlust, der sich unter den jetzigen verhältnissen nicht wieder einholen lässt. Anstatt 9 *terms* bleiben ihnen daher gewöhnlich nur 6 (2 jahre) für ihr eigentliches fachstudium. Einmal in der tripósprüfung durchgefallene dürfen sich nie wieder melden. Auch die anzahl von universitätsvorlesungen, die sie während ihrer studienzeit hören können, ist weit beschränkter als in Deutschland. Vgl. meine ausführungen im zwölften bande der *Englischen Studien* (1888). Aus diesen gründen kam es mir besonders darauf an, im vortrage einmal deutlich

auszusprechen, wie sehr sich diejenigen studenten schaden, welche die universität beziehen ohne genügend vorbereitet zu sein, die matrikulationsprüfung sofort zu bestehen. Erst dadurch stellen sie sich deutschen studenten gleich, welche ihre reifeprüfung vor dem beziehen der hochschule ablegen und dadurch sofort zum hören von universitätsvorlesungen und zu echter universitätsarbeit zeit haben.

b) ***private tuition*** (s. 588). Von dieser wird in Cambridge und Oxford ein äusserst weitgehender, in Deutschland, in den philologischen disziplinen wenigstens, völlig unbekannter gebrauch gemacht. Vgl. *Engl. Stud.* XII, 251—252, sowie meine übersetzung *Harry Fludyer in Cambridge.* Leipzig 1893. S. 152—54.

c) ***the prescribed subjets*** (s. 588). Weitaus die meisten der für die verschiedenen prüfungen vorgeschriebenen gegenstände werden mehrere jahre vorher durch die *Special Boards of Studies* im *University Reporter* veröffentlicht. Für die aufgaben der *triposexamina* geschieht die veröffentlichung drei jahre vor abhaltung der prüfung. Die höchsten universitätsprüfungen finden nur einmal im jahre — im mai und juni — auf grund gedruckter fragebogen statt. Eine mündliche prüfung in aussprache und diktatschreiben ist im *Medieval and Modern Languages Tripos* leider vorläufig noch fakultativ. Vgl. *Engl. Stud.* XVIII, 58. Der wert der einzelnen antworten wird von den examinatoren zahlenmässig abgeschätzt. Meist sind die kandidaten den examinatoren völlig unbekannt und wechseln auch während der prüfung kein wort mit ihnen.

d) ***a small students' library*** (s. 588). Die benutzung der universitätsbibliothek von seiten der studenten ist aus verschiedenen gründen sehr beschränkt, bücher dürfen überhaupt von studenten nicht entliehen werden; die college-bibliotheken sind bisher fast alle für neuere sprachen noch ziemlich wertlos; seminare und seminarbibliotheken sind vorläufig noch nicht vorhanden und in absehbarer zeit kaum einzurichten. Daher ist die vor einigen jahren ins leben gerufene und durch privatbeiträge unterstützte neuphilologische studentenbibliothek ein zwar sehr bescheidener, aber doch erfreulicher anfang, auf dem sich später wird weiter bauen lassen.

e) ***try to get to know the professor or University lecturer*** (s. 588). Im allgemeinen lässt sich sagen, dass die mehrzahl der studenten hier früher und genauer mit den dozenten bekannt wird als in Deutschland. Gewöhnlich erhält der junge student von seinem *College tutor* einführungskarten an seine fachdozenten, von denen er sich weit eingehender und öfter als ein deutscher student über seinen studiengang beraten lässt.

f) ***the Modern Language Association*** (s. 589). Über die entstehung und ziele des englischen neuphilologenvereins vergleiche *Modern Languages. The organ of the Modern Language Association.* I, 1. London. D. Nutt. November 1894.

g) ***Berlin or Paris should be chosen by preference*** (s. 590). Ein einsichtsvoller fachgenosse schrieb mir seinerzeit über diesen satz meines vortrags: »Halten Sie es wirklich für praktisch, dass ein ausländer *gleich* in eine grosse stadt (Paris, Berlin) gehe? Ich sah die deutschen neu-

philologen gerade in Paris ihre zeit verlieren, weil sie dort ohne anschluss blieben. Sie lernten dort nur vorlesungen, theater, tingeltangel etc. kennen, kamen aber nie zu familienbekanntschaften.« Hierzu möchte ich nochmals hervorheben, dass ein einigermassen frischer und energischer, in seinen mitteln nicht allzusehr beschränkter ausländer zunächst in Berlin ohne zweifel weit reichere gelegenheit finden wird, sich vielseitig zu bilden als in einer kleineren deutschen stadt. Nur muss er von vornherein nicht in eine pension für ausländer gehen, sondern in eine gebildete familie, am besten in die familie eines lehrers an einer höheren schule, in welcher jedoch zur selben zeit kein anderer ausländer aufgenommen werden darf. Seit jahren habe ich mit dem besten erfolge meine studenten und studentinnen in dieser weise während der oster- oder der grossen ferien (hier von mitte juni an) in berliner familien untergebracht und mir die besonders gelobten familien zur späteren wiederempfehlung gemerkt. Für bezeichnung weiterer geeigneter familien mit hinzufügung der geforderten pensionspreise wäre ich im interesse meiner schüler sehr verbunden. Doch sammle ich auch geeignete adressen aus kleineren, angenehm gelegenen orten, in denen studenten in den heissen monaten behagliche unterkunft und fördernden verkehr finden könnten.

In Paris liegen allerdings unleugbar für junge engländer wie für junge deutsche die verhältnisse weniger günstig. Aber einerseits ist es mir auch hier gelungen, einzelne gebildete, anregende und nicht zu teure familien ausfindig zu machen, in welchen unsere studenten und studentinnen sich wohl gefühlt und erfreuliche kenntnisse der französischen sprache und verhältnisse erworben haben, und andererseits dürfte die schuld an den allerdings häufig vorhandenen übelständen in nicht wenigen fällen auch an den studenten selbst liegen. Ich persönlich habe vor jahren während eines halbjährigen aufenthaltes in Paris nicht nur genügende gelegenheit zum sprechen mit liebenswürdigen parisern, sondern auch angenehmen verkehr in feinen französischen familien gefunden. Natürlich ist es nutzlos ohne jede empfehlung nach Paris zu gehn, aber liegen in diesem falle die verhältnisse in Genf (oder Berlin) wesentlich besser?

h) Modern Language Holiday Course at Jena (s. 591). Die von englischen pädagogen angeregten ferienkurse in Jena und Caen sind im jahre 1894 zur zufriedenheit der beteiligten verlaufen und werden vermutlich in diesem jahre erneuert werden. Unterdessen sind auch in Greifswald ferienkurse für deutsche und ausländer veranstaltet worden. Sie sollen in diesem jahre vom 3.—31. juli stattfinden.

i) I usually tell my students (s. 591). Infolge des hier herrschenden engeren zusammenhanges zwischen studenten und dozenten habe ich gelegenheit, fast alle studenten und studentinnen bei der wahl ihres aufenthaltsortes zu beraten und die im auslande zu verfolgenden studien vorher eingehend mit ihnen zu besprechen. So kommen sie denn meist gut vorbereitet im fremden lande an und verlieren keine zeit mit der anknüpfung wichtiger verbindungen. Fast alle suchen neben der unterhaltung in den familien sofort einen tüchtigen privatlehrer auf, mit dem

sie alle auftauchenden sprachlichen wie sachlichen schwierigkeiten besprechen und für den sie allerlei praktische arbeiten machen können. Verschiedene universitäts- und andere bibliotheken sind ihnen, wie ich hier dankend hervorheben möchte, in freundlicher weise geöffnet worden.

Cambridge. KARL BREUL.

AMERIKANISCHES.

Mitte juni ist für amerikanische universitäten und colleges die zeit der sog. *Commencement Exercises.* Mit dieser feierlichkeit, die nach den üblichen alljährlichen prüfungen stattfindet, wird das alte akademische jahr abgeschlossen und das neue offiziell eröffnet, obgleich dasselbe thatsächlich erst nach den langen sommerferien, im september oder oktober, anfängt.

Die *Commencement Exercises* der *Johns Hopkins University*[1] in Baltimore verbanden sich in diesem jahre[2] mit einer einweihung der *McCoy Hall*, eines neuen, stattlichen und geräumigen gebäudes, das zu ehren des stifters und schenkers benannt und vom nächsten herbst an für die klassen der *undergraduates* und den philologisch-historischen unterricht der *graduates* bestimmt ist. Einem langen berichte der in Baltimore erscheinenden zeitung *The Sun* (15. juni 1894) entnehmen wir folgende einzelheiten:

The memory of John W. McCoy, of Baltimore, was fittingly honored in prose and in poetry yesterday at the commencement exercises which marked the end of the eighteenth academic year of the Johns Hopkins University. At the commencement the university students and their friends gathered for the first time in the new McCoy Hall, whose erection was made possible through his gift. To commemorate this event Prof. William Hand Browne delivered an eulogy upon Mr. McCoy, and Mr. Richard Burton, editor of the Hartford Courant and a Hopkins alumnus, read a poem upon the uses to which the building is to be put .....

The exercises of the commencement began at 5 o'clock in the afternoon. The trustees, the professors, the candidates for degrees and the invited guests assembled in Levering Hall and marched in line down the broad stairway in McCoy Hall, where they took seats upon a platform.

The platform was banked with palms, ferns and wildflowers. On the wall in the rear were the highly colored seal of the university, the Baltimore flag and the stars and stripes. A bust of Mr. McCoy occupied a prominent place, and around the walls of the hall were portraits of Johns Hopkins, Judge George William Brown and President Gilman.

Prayer was offered by Rev. Dr. John F. Goucher, president of the Woman's College.

Then followed Dr. Browne's speech, which is given above.[3]

[1] Vgl. *N. Spr.* II, 1, ss. 53—56.
[2] 1894. Der abdruck erfolgt wegen raummangels verspätet.
[3] Musste hier weggelassen werden.

The conferring of degrees came next. Forty-one undergraduates were given the degree of bachelor of arts; twenty-nine advanced students received the degree of doctor of philosophy, and certificates of proficiency in electrical engineering were bestowed upon nineteen young men[1] ...

The address to the graduates was made by Mr. Walter H. Page, editor of the Forum, and who was a fellow of the university when it opened in 1876. The central idea of Mr. Page's remarks was that while the Johns Hopkins had led in the advance of scholarship it should not now stand aloof from training men of action, men who are wanted for literature, the pulpit, the press and politics. He said the number of men sent out by universities into such pursuits had declined, and that he believed this was due to the act that "we have taken our pattern in scholarship from Germany, where the educated activities, except teaching, have a narrow field."

The reading of Mr. Burton's poem followed Mr. Page's address.

The music during the exercises was given by an orchestra under the direction of Prof. Ross W. Jungnickel[2] .....

Am interessantesten schien mir die ansprache des herrn Walter H. Page, des herausgebers der bekannten in New-York erscheinenden monatlichen zeitschrift *The Forum.* Der inhalt dieser rede ist vom berichterstatter des *Sun* im allgemeinen richtig, wenn auch unvollständig wiedergegeben. Der redner betonte u. a., dass die eigentlichen universitätsstudien (*postgraduate work, original researches*) in den Vereinigten Staaten erst mit der gründung der *Johns Hopkins University* im jahre 1876 ihren anfang genommen haben, und dass die erstaunlich schnelle entwicklung und die verhältnismässig hohe blüte derselben dem einflusse und beispiele der deutschen universitäten zu verdanken sei.

A. R.

ERSTER ITALIENISCHER NEUPHILOLOGENTAG U. ITALIENISCHER FERIENKURS IN SALÒ.

Die macht des guten beispiels! Auch Italien will seine neuphilologentage haben. Der erste wird am 25. und 26. september d. j. in Salò stattfinden. So meldet die letzte januar-nummer des *Bolletino di Filologia Moderna* unseres rührigen kollegen prof. Romeo Lovera in Salò. Die

---

[1] Der grad eines *Ph. D.* wird von der Johns Hopkins-universität unter ähnlichen bedingungen wie in Deutschland verliehen. Unter den neuen doktoren war ein japaner, — der zehnte, der auf der John Hopkins-universität promovirt hat.

[2] Hier seien noch die bei der feier verliehenen stipendien erwähnt. Zehn *A. B.* erhielten universitätsstipendien von je 200 doll. jährlich; eine grössere zahl von *graduates* und *undergraduates* Hopkins-stipendien (honorarerlass und 75 doll.), andere Washington-stipendien (honorarerlass); ein neuer *Ph. D.* das Bruce-stipendium (zinsen eines fonds von 10,000 doll.) etc.

wahl des ortes lässt vermuten, dass der genannte die seele des unternehmens ist, wenn er auch erst als dritter mann des *comitate promotore* neben dem präsidenten, prof. Sigismondo Friedmann in Mailand, und dem vizepräsidenten, Costantino Reyer in Venedig, den aufruf unterzeichnet. Folgende themata sind in aussicht genommen: *Sulla lingua e letteratura tedesca* (S. Friedmann); *Alfabeto fonetico uno. Grammatica una. Lingua internazionale* (C. Reyer); *Sulla lingua e letteratura spagnuola* (L. Pavia); *Ufficio della letteratura nell' insegnamento linguistico. La riforma ortografica e i sistemi fonetici ora in uso all' estero per l'insegnamento del francese* (R. Lovera). Auf jede offizielle festlichkeit wird der kongress in anbetracht seiner ernsten ziele verzichten. Vielleicht führt die aussicht, den italienischen fachgenossen zu begegnen, auch manche nördlichere neuphilologen im september an den Gardasee, zumal prof. Lovera für denselben monat auch einen italienischen ferienkurs in Salò ankündigt, der von italienischen universitätsprofessoren und sekundarlehrern geleitet werden und sich mit diktion, analytischer lektüre, grammatik, freien vorträgen, übersetzungen und vorlesungen über italienische litteratur befassen soll. Beiden unternehmungen wünschen wir schon jetzt den besten erfolg![1]

W. V.

DIE REFORM IN KARLSRUHE.

Auf s. 435 dieser zeitschrift macht herr F. D. (dir. Dörr-Bockenheim) seinem unmut über eine stelle meines kurzen berichts über den letzten neuphilologentag (*Hum. Gymn.* V. 95 ff.) in fehdelustigem tone luft.

Zur sache sei bemerkt, dass jener dürftige bericht, den ich meinem hochverehrten lehrer Uhlig auf wunsch zusandte, aus raumrücksichten verschiedene redaktionelle kürzungen in Heidelberg erfuhr, so dass ich für den *vollen wortlaut* eine verantwortung nicht übernehmen kann.

Bei diesem anlass glaubt nun herr dir. Dörr, mit welchem ich anlässlich jener versammlung in Karlsruhe, dann in Baden-Baden, zuletzt hier in Freiburg (vgl. seine fussnote s. 239) jeweils ein paar stunden zusammen war, mir eine *ausserordentlich reiche phantasie* zusprechen zu sollen.

So sehr ich herrn dir. Dörr für diese wertvolle bereicherung meiner selbsterkenntnis dankbar bin, möchte ich ihm doch zu bedenken geben, dass es schwache sterbliche gibt, die sich burschikoser fröhlichkeit hingeben, sobald sie auf etliche tage die schwere bürde eines mühseligen doppelamts ablegen können, und dass diese fröhliche stimmung durch die freude über manches unverhoffte wiedersehen noch gesteigert werden kann. Wenigstens kann ich herrn dir. Dörr bestimmt versichern, dass meine

---

[1] Bei dieser gelegenheit sei erwähnt, dass eine wiederholung des französischen ferienkurses in Greifswald für den juni d. j. in aussicht genommen ist. Einen bericht über den in Frankfurt vom januar d. j. bringen wir in nächster nummer. Mitteilungen über den gleichzeitig in Berlin abgehaltenen kursus sind uns erwünscht.

»ausserordentlich reiche phansasie« mir jetzt nicht klar zu machen vermocht hat, *wie* er sich eine verwirklichung des kühnen experiments mit den *picked men* vorstellt. Ebenso hat obbesagte phantasie mich im stich gelassen, als ein berühmter romanist kurz nach erscheinen des druckberichts über die homerische redeschlacht im »Hôtel Monopol« sich erkundigte, ob ich denn auch mit eigenen ohren gehört habe, *dass er* an der und der stelle nach einem »mysteriösen redner« das wort ergriff und ob er wirklich *so* verstanden worden sei etc. etc.

Im übrigen — ich grolle nicht.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

EIN FRANZÖSISCH-ENGLISCHES AUSKUNFTSBÜREAU IN PARIS.

Herrn dr. Martin Hartmann in Leipzig-Gohlis verdanke ich die mitteilung eines ausschnitts aus der wochen-ausgabe der *Times* vom 14. dez. 1894 folgenden inhalts: *Franco-English Guild in Paris. An inquiry department has recently been opened in Paris in connexion with the above association. This department gives information respecting the best French schools and private families in which English and American boys and girls can be received as pupils; the best course to be followed by those who desire to pursue any special study in Paris; and the lectures held at the Sorbonne, Collège de France and other public institutions. The inquiry department also introduces to one another French and English students residing in Paris who may wish to exchange lessons in their respective languages, and undertakes to interview French governesses who have applied for posts in England. Inquiries can be made through the department respecting French families who offer situations in France to English governesses. Persons applying to the department for information are expected to become associates of the guild for one year, but no other charge of any kind is made. The institution is under the patronage of the French Ministry of Public Instruction and the British and American Embassies. Communications to be addressed to the secretary, Franco-English Guild, 41, Rue Gay Lussac, Paris.* Herr dr. Hartmann bemerkt dazu: »Jetzt, wo die beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich angefangen haben, sichtlich besser zu werden, dürfte es vielleicht angezeigt sein, ein ähnliches auskunftsbüreau für deutsche und franzosen zu schaffen.« Der gedanke verdient ernstliche erwägung. Vielleicht führen ihn fachgenossen in Berlin oder in einer andern grossen stadt — warum nicht z. b. in Leipzig? — der verwirklichung entgegen. W. V.

EINE FRANZÖSISCHE PRÜFUNGSARBEIT.

In Frankreich wird bekanntlich den kandidaten der neueren sprachen in der prüfung zur *licence* eine doppelte übersetzungsaufgabe gestellt: unter klausur sind eine übersetzung *aus der* fremdsprache, englisch oder deutsch, und eine *in die* fremdsprache anzufertigen. Um eine vorstellung von der schwierigkeit und dem umfange solcher *versions* zu gewinnen, lese man folgendes *thème*, das die facultät Nancy in der diesjährigen prüfung gestellt hat:

Puissance de la poésie.

Beaucoup de gens disent, quand on leur offre un volume de vers: ce sont des vers, je n'en lis pas; à la bonne heure si ce livre était en prose! Ils font bien; car presque toujours l'ouvrage n'est que de la prose gênée par les vers. Un homme au collège s'est laissé dire qu'un vers est une ligne de 12 syllabes sans élision, laquelle finit par un son pareil à celui de la ligne voisine. Tout le monde peut fabriquer des lignes semblables, c'est affaire de menuiserie! Pour moi, j'aimerais mieux être obligé de commander une armée que d'écrire ces terribles lignes non finies; je trouve plus difficile de composer 6 beaux vers que de remporter une victoire; en pareil cas j'aurais la chance d'avoir un imbécile pour ennemi. Mes généraux me remplaceraient, et il y a telle occurrence où les soldats tout seuls ont gagné la bataille. — Mais trouver 6 beaux vers! C'est que les vers sont tout autre chose que des lignes non finies. Je crois qu'ils ont tant de puissance, c'est qu'ils remettent l'âme dans l'état sensitif et primitif. Ceux qui ont inventé le language n'ont point noté les objets par des lignes abstraits à la façon des algébristes, ils ont joué en leur présence et pour les exprimer un drame figuratif et une pantomime. Ils ont imité les événements avec leurs attitudes, avec leurs cris, avec leurs regards, avec leurs gestes: ils les ont chantés et dansés! (Taine.)

Berlin. O. GERHARDT.

ENGLISCH ALS ERSTE FREMDSPRACHE.

Zu meinen bemerkungen in dieser zeitschrift (II s. 304) füge ich ergänzend hinzu, dass seit ostern 1894 auch am *realgymnasium zu Osnabrück* der fremdsprachliche unterricht mit *englisch in sexta* beginnt. Im jahresbericht der anstalt heisst es darüber: »Das englische ist in den vordergrund gestellt, weil diese sprache zur zeit in kommerzieller und politischer hinsicht für uns die grössere bedeutung hat, in eine der jugend angemessenere litteratur einführt und für den anfänger geringere schwierigkeiten bietet als das französische.«

Altona-Ottensen. DR. H. SCHMIDT.

BERICHTIGUNGEN ZU II S. 476—482.

Durch ein missverständnis in der druckerei sind die besprechungen II s. 476—482 leider ohne die korrektur des herrn verfs. gedruckt worden. Man lese wie folgt. *S. 476*, z. 11: Es teilt. — Z. 14: an seiner anstalt. — Z. 19 v. u.: erst mit. — Z. 9 v. u.: deren letzte. — *S. 477*, z. 18 v. u.: d. n. spr. — *S. 478*, z. 5 v. u.: *e de 'margrit.* — Z. 3 v. u. streiche (*'frica*). — Z. 2 v. u.: *'pati'ne.* — *S. 479*, z. 2: die in Beyer-Passys *E.* — Z. 8 v. u.: Oxon. (mit punkt). — Z. 2 v. u.: reiches. — *S. 480*, z. 9: die, entweder. — Z. 21: *unterrichts*, sagt. — *S. 481*, z. 11: lehrmittels (und ohne komma). — Z. 12: (*aus* der muttersprache). — *S. 432*, z. 3: *Lessons.* — Z. 21: (*z.* b. die *z* in *hâᵘzⁱz*). — Z. 23: Rendsburg, juni 1894. — Ein paar sachliche bemerkungen können erst im nächsten hefte (III, 1) folgen.

Die red.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

PHONETISCHE STUDIEN.

BEIBLATT

ZU DER ZEITSCHRIFT

DIE NEUEREN SPRACHEN

BAND VIII. (N. F. BAND II.) 1894-5.

ÜBER DIE *DYSLALIA NASALIS APERTA*, BESONDERS BEI GAUMENDEFEKTLERN.

In band VII der *Phonetischen Studien* hat uns H. Hoffmann das gesamte gebiet der sprachgebrechen in übersichtlicher weise vorgeführt. Es sei mir gestattet, auf einen punkt seiner arbeit näher einzugehen: die *dyslalia nasalis aperta* (*rhinolalia aperta*). Doch soll es nicht meine aufgabe sein, die ursachen dieses sprachgebrechens, sein wesen und seine heilung erschöpfend zu behandeln: dies würde den rahmen dieser zeitschrift überschreiten; immerhin dürfte es angemessen sein, die ursachen nicht ganz ausser betracht zu lassen, zumal im hinblick auf die notwendig werdende betrachtung physiologischer vorgänge.

Eine *dyslalia nasalis aperta* tritt ein, wenn die funktion des gaumensegels behindert oder ganz unmöglich ist als folge von lähmungen des weichen gaumens (diphtherie), von ulzerativen zerstörungen (syphilis, diphtherie) und angeborenen oder erworbenen spaltungen des weichen und harten gaumens. Sie verursacht eine ungemein undeutliche sprache, namentlich im letzteren falle, weil hier ausser der starken nasalirung der vokale und stimmhaften konsonanten einzelne laute und lautgruppen gänzlich fehlen oder nur andeutungsweise gesprochen werden können; diese undeutlichkeit steigert sich nach der grösse des defektes bis zur unverständlichkeit. Es mag übrigens hier gleich bemerkt werden, dass nicht alle teile des gaumens von gleicher bedeutung für das sprechen sind; nach Langenbeck kann im

vorderen harten gaumen eine ziemlich ausgedehnte kommunikation der mund- mit der nasenhöhle bestehen, ohne die sprache wesentlich zu beeinflussen; kleine defekte im hinteren abschnitte des harten gaumens sowie im weichen gaumen dagegen bedingen eine sehr unverständliche sprache.

Eine *dyslalia nas. ap.* kann ferner bei sonst intaktem gaumensegel und richtiger funktion desselben dann vorkommen, wenn der sog. Passavantsche wulst an der hinteren rachenwand, welcher mit dazu dient, den für das sprechen nötigen abschluss der mund- von der nasenhöhle zu bewirken, nicht gebildet werden kann (geschwürige prozesse an der pharynxwand, hochgradige chronische rachenentzündung, lähmung der schlundkopfmuskulatur): auch hier finden wir hässliches näseln.

Schliesslich müssen wir noch der *dyslalia nas. ap.* erwähnung thun, welche infolge von angewohnheit und nachahmung entsteht. Der letztere fall ist glücklicherweise selten, in anbetracht des nachahmungstriebes der kinder und ihrer geschicklichkeit in der nachahmung und aneignung der gehörten laute leicht begreiflich. Langenbeck führt im *Archiv für klin. chirurgie*, band V, darüber zwei fälle an: »Ein knabe mit totaler gaumenspalte hat einen jüngeren bruder, dessen gespiele er von frühester jugend an gewesen war. Der jüngere bruder ist mit vollständig normal gebildetem gaumen geboren und dennoch zeigt er denselben sprachfehler wie der ältere, mit totaler gaumenspalte geborene. Dieselbe beobachtung machte dr. Burkhardt in Wildbad. Von fünf geschwistern war der älteste knabe mit wolfsrachen geboren, die vier jüngeren durchaus normal gebildet. Diese letzteren zeigten nun dieselbe unvollkommenheit der sprache, wie der mit der gaumenspalte geborene bruder.« — Mir selbst war in den letzten weihnachtsferien gelegenheit geboten, einen gleichen fall zu beobachten. Ein knabe G. M. zu E. bei D., 8 jahre alt, ist mit angeborener spalte des weichen gaumens, ca. 2 cm lang, behaftet; die sprache ist stark nasal und fast unverständlich; zwei jüngere geschwister mit vollständig normalen sprachwerkzeugen, ein knabe von 6 jahren und ein mädchen von 3 jahren, deren überwachung dem G. M. obliegt, sprechen fast eben so abscheulich wie der ältere bruder, während die eltern und ältern geschwister richtig sprechen. Namentlich ist bei dem 6 jährigen H. M. die sprache sehr beein-

flusst von dem falschen vorbilde: er spricht von den vorgesprochenen worten fast nur die vokale nach, statt *hut* = *u*, *soldat* = *ola* etc.; allerdings ist das näseln nicht so hochgradig wie bei seinem bruder, dagegen ist die hervorbringung der konsonanten *b*, *p*, *d*, *t*, *g*, *k*, *f*, *r* unmöglich. Eklatant zeigt sich die unthätigkeit des gaumensegels bei *f*; er legt die unterlippe richtig an die untere aussenfläche der oberzähne, aber der gesamte luftstrom entweicht durch die nase. Die sprache dieses übrigens keineswegs geistig beschränkten jungen ist nicht allein für fremde, sondern auch für seine angehörigen fast unverständlich.

Sehen wir von dem dritten punkte ab, zu welchem wir auch die fälle zu rechnen haben, bei denen nach erfolgter operation des gaumendefektes oder nach beseitigter lähmung des gaumensegels dieses seine funktion im dienste des sprechens nicht auszuführen vermag — sei es, dass seine muskulatur zu schwach ist oder dass es bei dem gewohnheitsmässigen fehlerhaften gebrauche verbleibt — so finden wir also als ursachen der *dyslalia nas. ap.* eine beeinträchtigung der funktion des gaumensegels oder der schlundkopfmuskulatur (dass beides gleichzeitig vorkommen kann, bedarf nur des hinweises) und als deren folge mangelnden oder ungenügenden abschluss der mund- von der nasenhöhle.

Wie schon angedeutet, äussert sich unser sprachfehler einmal in der starken nasalirung der vokale und stimmhaften konsonanten und dann in dem unvermögen, einzelne laute und ganze lautgruppen hervorzubringen. Der nasalton entsteht durch die in folge freier kommunikation der mund- und nasenhöhle mögliche resonanz der wandungen der nasenhöhle und der von ihnen eingeschlossenen luft. Die stärke des näselns kann an und für sich bei den einzelnen vokalen verschieden sein: bei den mit gaumendefekten behafteten personen ist sie bei allen vokalen gleich. Grützner sagt in dem *Handbuch für physiologie* von dr. L. Hermann in dem kapitel über die nasalirten vokale, dass sich *i* weniger gut nasaliren lasse als *o*, *a*, *e*, und *u* so gut wie gar nicht. Er begründet dies folgendermassen: sprechen wir *u* mit offner gaumenklappe, so resonirt die luft in den nasenhöhlen entweder stark und das *u* verliert seinen eigentümlichen vokalklang und wird einem *o* ähnlich,

oder die resonanz ist eine geringere, so dass das *u* ein gewöhnliches bleibt und eben so wenig einen nasalen beiklang hat wie das gewöhliche *m* beim brummen mit geschlossenem munde. — Sprechen wir *i* bei offner gaumenklappe, so wird durch die resonanz in den nasenhöhlen dem *i*-klang eine reihe von obertönen beigemischt, die das *i* dem *ü* nähern und zwar deshalb dies, weil die nasenhöhlen zu gross sind, um die ein spitzes *i* bestimmenden obertöne zur entwickelung zu bringen. Die schwierigkeit, *u* nicht und *i* nur schwer nasaliren zu können, sei also eine rein akustische. — Bei gaumendefektlern fand ich jedoch alle vokale — ohne unterschied — gleich stark nasalirt, ohne dass diese ihren charakteristischen vokalklang verloren hätten.

Was nun die konsonanten betrifft, so können nur die wenigsten richtig gebildet werden, und gerade hierdurch wird die unverständlichkeit der sprache bei unserem sprachfehler bedingt. Die bildung eines verschlusses in der mundhöhle ist unmöglich, weshalb die laute *p*, *b*, *t*, *d*, *k*, *g* ausfallen; für *p*, *b* wird im an- und inlaut *m* substituirt: *papier* = *mamia*, für *d*, *t* = *n*, welches übrigens bisweilen nur mangelhaft gebildet werden kann und infolge zurückgezogener zungenspitze nach *l* hinlautet: *mutter* = *muna*, *tisch* = *ni(sch)*[1]; an stelle von *k*, *g* tritt *n*: *backe* = *mane*, *katze* = *na(s)e*. Im auslaut findet zuweilen bei *p* und *t* der versuch der verschlussbildung statt: der luftstrom prallt an die verschlossenen lippen resp. an den zungen-alveolen-verschluss, kann aber nicht durchbrechen, da der offene abzugskanal nach der nase die luft entweichen lässt; immerhin macht das plötzliche schliessen des mundes einen — wenn auch nur sehr geringen — eindruck eines verschlusslautes (okklusives *p*, *t*). — Der reibelaut *f* fehlt; an seine stelle tritt *m*, wie *fenster* = *me(s)na*, *vater* = *mana*; das stimmhafte *w* wird ersetzt durch *n*. Die laute *s*, *ts*, *sch*, *ch* können, da eben der grösste teil der luft durch die nase entweicht, nur angedeutet werden, oft nur so gering, dass sie zu fehlen scheinen; häufig tritt *n* für dieselben ein. So lauten: *schief* = *nim*, *schuh* = *nu*, *stossen* = *(sch)noen*, *seine* = *naie*, *mädchen* = *mä(ch)e*, *sonntag* = *nona*. Die bildung des *l* kann, wenn die spalte nicht zu lang ist, leidlich erfolgen, dagegen *r* aus dem bei den ver-

[1] Die eingeklammerten laute werden nur andeutungsweise gesprochen.

schlusslauten angegebenen grunde nicht; ersetzt fand ich *r* im anlaut durch einen hauch-engelaut, gebildet mit weit gehobenem zungenrücken und hartem gaumen (wobei nebenbei ein grosser teil des luftstromes schnaubend durch die nase entweicht), im in- und auslaut durch *a*. — Ist die spaltbildung eine totale (durch gaumen, oberkiefer und lippe), so leidet die an diesen stellen bewirkte lautbildung um so mehr.

Ehe ich nun des weiteren zur besprechung der heilung der *dyslalia nas. ap.* bei gaumendefektlern übergehe, will ich auf die physiologischen vorgänge hinweisen, welche bei normalem sprechen den abschluss zwischen mund- und nasenhöhle bewirken.

Wenn auch schon seit jahrzehnten allgemeiner bekannt ist, dass das näseln dann eintritt, wenn der durch die stimmritze kommende luftstrom durch mund und nase geht, und dass zur bildung reiner vokale ein abschluss — bewirkt durch das gaumensegel — notwendig ist, so war man sich jedoch nicht immer darüber klar, in welcher weise dieser abschluss zu stande kommt. Bis zu beginn der zweiten hälfte dieses jahrhunderts waren die autoren, welche diesen abschluss während der phonation annahmen — einige vertraten die meinung, dass das segel beim sprechen unbeweglich sei; so sagte der grosse physiologe Joh. Müller (*Handbuch der physiologie,* 1840), z. b. noch, dass die stimme (*scil.* bei der gewöhnlichen erzeugung) durch das mund- und nasenrohr zugleich ertöne — der ansicht, dass das gaumensegel die choanen, die hinteren nasenöffnungen, bedecke. Erst seit Brücke wurde die thätigkeit des segels durch mancherlei versuche genauer untersucht (Czermak, Passavant, Lucae, Voltolini u. a.), und wenn sich auch in einzelheiten verschiedene ansichten entgegentraten, so zeigten doch alle diese versuche, dass der beim sprechen aller deutschen laute (ausser *m*, *n*, *ŋ*) eintretende abschluss der mund- von der nasenhöhle dadurch bewirkt wird, dass das hinaufgezogene gaumensegel mit der hinteren schlundwand in berührung tritt. Es widerspricht deshalb den anatomischen und physiologischen forschungen, wenn F. Max Müller in seiner *Wissenschaft der sprache* (deutsche ausgabe, band II, 1893) s. 127 und 128 sagt: »Das einzige erfordernis (um zu nasaliren) ist die entfernung des gaumensegels, das bei gewöhnlichen vokalen die *choanae*

oder hinteren nasenöffnungen mehr oder weniger vollständig zudeckt.« — Ich muss mir versagen, hier auf die allgemeinen untersuchungen und methoden der einzelnen forscher näher einzugehen — auf einzelheiten komme ich weiter unten — ich verweise aber auf eine diesbezügliche, sehr gut orientirende arbeit von dr. Gutzmann, welcher in der von ihm redigirten *Monatsschrift für die gesamte sprachheilkunde*, Berlin, 1893, heft 8 und 9, die geschichtliche entwickelung der lehre von den gaumensegelbewegungen ausführlich behandelt.

Der für normales sprechen notwendige abschluss der mund- von der nasenhöhle, genauer gesagt, des oralen teiles des pharynx von dessen nasenhöhlenteil, der in einer tiefe von ca. 2 cm unmittelbar hinter der nasenhöhle liegt und dessen vordere grenze durch das hintere ende der nasenscheidewand gebildet wird, erfolgt nicht allein durch die schliessmuskelvorrichtung des gaumensegels, sondern dieses bedarf zur unterstützung eines querwulstes, welcher an der hinteren pharynxwand ihm entgegenkommt und nach seinem entdecker der Passavantsche wulst heisst (Passavant, *Über die verschliessung des schlundes beim sprechen*. Frankfurt a M., Sauerländer 1863). Dieser wulst entsteht auf folgende weise: der obere der drei schlundkopfschnürer, welche die seitliche und hintere schlundwand umspannen, umgreift kaum 2 cm breit den nasenteil des schlundkopfes und äussert seine wirkung, indem er ungefähr auf gleicher höhe wie der boden der nasenhöhle jenen wulst der hinteren schlundkopfwand nach vorn und, da ein teil seiner fasern nach oben verläuft, auch nach unten herabzieht (Meyer, *Sprachwerkzeuge*, s. 234). Passavant bestimmte an einem menschen mit angeborener gaumenspalte die erhebung des wulstes auf 5—6 mm und seine breite auf 9—12 mm in der richtung von oben nach unten. Dr. Winkler macht in der Gutzmannschen *Monatsschrift*, II. jahrgang, s. 269, darauf aufmerksam, dass auch die verkürzung der *längs*achse des schlundkopfes, bewirkt durch die in die schlundkopfschnürer einstrahlenden schlundkopfheber, indirekt von einfluss auf die bildung des Passavantschen wulstes ist. »Je mehr die schlundkopfheber in thätigkeit sind, — je stärker also der schlund verkürzt und der kehlkopf gehoben wird, desto mehr tritt der Passavantsche wulst vor.«

Was nun die thätigkeit des gaumensegels betrifft, so ist bekannt, dass die hebung desselben seine heber und spanner bewirken; die öffnung des segelverschlusses erfolgt nach Passavant lediglich durch die *musculi palato-glossi*, welche in den vorderen gaumenbogen bis zum segel steigen. Die gaumensegelerhebungen sind nach übereinstimmenden beobachtungen bei den einzelnen vokalen *verschieden stark*: am geringsten bei *a*, stärker bei *o* und *e* und am stärksten bei *u* und *i*, so dass wir drei stufen der erhebung zu konstatiren haben. Bei den konsonanten erhebt sich das segel stets mindestens bis zur höhe wie bei dem vokal *i*, meist aber höher; ausgenommen sind die nasales ***m***, ***n***, ***ŋ***, bei welchen es ruhig bleibt.

Dr. Gutzmann bespricht (a. a. o., s. 298 ff.) äusserst interessante versuche über die bewegungen des gaumensegels, welche er an einem individuum, dessen gaumenplatte und rachenwand infolge operativer entfernung des oberkiefers (ausser alveolarfortsatz), jochbeins, nasenbeins, thränenbeins und des linken auges gänzlich zu übersehen war, mittelst eines von Gentzen angegebenen instrumentes machte: eines zweiarmigen hebels aus aluminium, dessen kleinerer arm ein auf der oberen fläche des gaumensegels ruhendes silbergewichtchen trug und dessen grösserer arm mit schreibspitze versehen aus der linken augenhöhle herausragte und jede bewegung des segels auf einen vorbeigeführten, berussten glanzpapierstreifen einritzte.

Durch diese versuche konnte Gutzmann die resultate seiner voruntersucher in der hauptsache bestätigen; in betreff der erhebungen des segels bei hohen und tiefen, stark und schwach gesprochenen vokalen sind seine beobachtungen neu und für die sprachheilkunde, spez. bei der behandlung des näselns, von wichtigkeit. Nach Gentzen u. a. habe weder die höhe noch stärke des ausgesprochenen vokals irgend welchen einfluss auf den grad der gaumensegelerhebung, während andererseits nach Louis Fiaux (*Recherches expérimentales sur le mécanisme de la déglutition*) das segel mit jedem höheren tone auch höher steige: *Montez d'un ton, de deux, de trois, le voile lui-même remonte par degré.* — Die resultate von Fiaux konnte Gutzmann nicht bestätigen; doch fand er durch seine exakten, objektiven beobachtungen, dass sowohl *die höhe* als *die stärke* der gesprochenen vokale von einfluss waren; bei dem höheren *a* z. b. gab der

oder hinteren nasenöffnungen mehr oder weniger vollständig zudeckt.« — Ich muss mir versagen, hier auf die allgemeinen untersuchungen und methoden der einzelnen forscher näher einzugehen — auf einzelheiten komme ich weiter unten — ich verweise aber auf eine diesbezügliche, sehr gut orientirende arbeit von dr. Gutzmann, welcher in der von ihm redigirten *Monatsschrift für die gesamte sprachheilkunde*, Berlin, 1893, heft 8 und 9, die geschichtliche entwickelung der lehre von den gaumensegelbewegungen ausführlich behandelt.

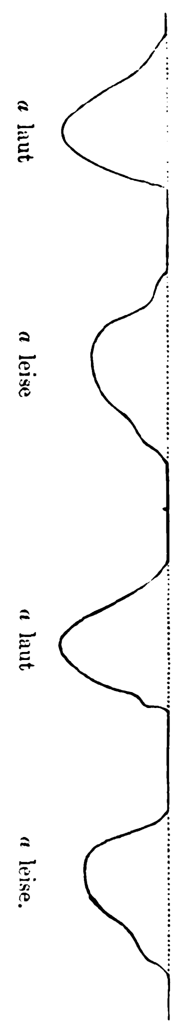
Der für normales sprechen notwendige abschluss der mund- von der nasenhöhle, genauer gesagt, des oralen teiles des pharynx von dessen nasenhöhlenteil, der in einer tiefe von ca. 2 cm unmittelbar hinter der nasenhöhle liegt und dessen vordere grenze durch das hintere ende der nasenscheidewand gebildet wird, erfolgt nicht allein durch die schliessmuskelvorrichtung des gaumensegels, sondern dieses bedarf zur unterstützung eines querwulstes, welcher an der hinteren pharynxwand ihm entgegenkommt und nach seinem entdecker der Passavantsche wulst heisst (Passavant, *Über die verschliessung des schlundes beim sprechen*. Frankfurt a/M., Sauerländer 1863). Dieser wulst entsteht auf folgende weise: der obere der drei schlundkopfschnürer, welche die seitliche und hintere schlundwand umspannen, umgreift kaum 2 cm breit den nasenteil des schlundkopfes und äussert seine wirkung, indem er ungefähr auf gleicher höhe wie der boden der nasenhöhle jenen wulst der hinteren schlundkopfwand nach vorn und, da ein teil seiner fasern nach oben verläuft, auch nach unten herabzieht (Meyer, *Sprachwerkzeuge*, s. 234). Passavant bestimmte an einem menschen mit angeborener gaumenspalte die erhebung des wulstes auf 5—6 mm und seine breite auf 9—12 mm in der richtung von oben nach unten. Dr. Winkler macht in der Gutzmannschen *Monatsschrift*, II. jahrgang, s. 269, darauf aufmerksam, dass auch die verkürzung der *längs*achse des schlundkopfes, bewirkt durch die in die schlundkopfschnürer einstrahlenden schlundkopfheber, indirekt von einfluss auf die bildung des Passavantschen wulstes ist. »Je mehr die schlundkopfheber in thätigkeit sind, — je stärker also der schlund verkürzt und der kehlkopf gehoben wird, desto mehr tritt der Passavantsche wulst vor.«

Was nun die thätigkeit des gaumensegels betrifft, so ist bekannt, dass die hebung desselben seine heber und spanner bewirken; die öffnung des segelverschlusses erfolgt nach Passavant lediglich durch die *musculi palato-glossi*, welche in den vorderen gaumenbogen bis zum segel steigen. Die gaumensegelerhebungen sind nach übereinstimmenden beobachtungen bei den einzelnen vokalen *verschieden stark*: am geringsten bei *a*, stärker bei *o* und *e* und am stärksten bei *u* und *i*, so dass wir drei stufen der erhebung zu konstatiren haben. Bei den konsonanten erhebt sich das segel stets mindestens bis zur höhe wie bei dem vokal *i*, meist aber höher; ausgenommen sind die nasales *m*, *n*, *ŋ*, bei welchen es ruhig bleibt.

Dr. Gutzmann bespricht (a. a. o., s. 298 ff.) äusserst interessante versuche über die bewegungen des gaumensegels, welche er an einem individuum, dessen gaumenplatte und rachenwand infolge operativer entfernung des oberkiefers (ausser alveolarfortsatz), jochbeins, nasenbeins, thränenbeins und des linken auges gänzlich zu übersehen war, mittelst eines von Gentzen angegebenen instrumentes machte: eines zweiarmigen hebels aus aluminium, dessen kleinerer arm ein auf der oberen fläche des gaumensegels ruhendes silbergewichtchen trug und dessen grösserer arm mit schreibspitze versehen aus der linken augenhöhle herausragte und jede bewegung des segels auf einen vorbeigeführten, berussten glanzpapierstreifen einritzte.

Durch diese versuche konnte Gutzmann die resultate seiner voruntersucher in der hauptsache bestätigen; in betreff der erhebungen des segels bei hohen und tiefen, stark und schwach gesprochenen vokalen sind seine beobachtungen neu und für die sprachheilkunde, spez. bei der behandlung des näselns, von wichtigkeit. Nach Gentzen u. a. habe weder die höhe noch stärke des ausgesprochenen vokals irgend welchen einfluss auf den grad der gaumensegelerhebung, während andererseits nach Louis Fiaux (*Recherches expérimentales sur le mécanisme de la déglutition*) das segel mit jedem höheren tone auch höher steige: *Montez d'un ton, de deux, de trois, le voile lui-même remonte par degré.* — Die resultate von Fiaux konnte Gutzmann nicht bestätigen; doch fand er durch seine exakten, objektiven beobachtungen, dass sowohl *die höhe* als *die stärke* der gesprochenen vokale von einfluss waren; bei dem höheren *a* z. b. gab der

schreibhebel einen stärkeren ausschlag als bei dem tiefer gesprochenen. Dass die erhebungen des gaumensegels beim laut gesprochenen vokal energischer — und auch weit rascher — erfolgen als beim leise gesprochenen, geht aus nebenstehender figur hervor. Diese kurven, welche ich wie die folgenden mit gütiger erlaubnis des herrn dr. Gutzmann aus dessen *Monatsschrift* etc. entnommen habe, müssen *von rechts nach links* gelesen werden; jede *senkung der kurven* entspricht einer *hebung des gaumensegels*; die punktirte linie ist die ruhelinie; der kurze hebelarm verhielt sich zum langen wie 1:4, die vergrösserung der bewegung ist also eine vierfache in den kurven.

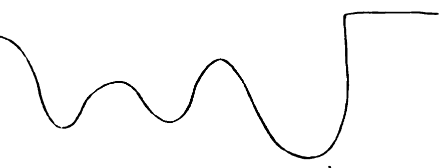


Des weiteren fand Gutzmann — und ebenso Gentzen —, dass bei solchen worten, in denen nasallaute mit anderen lauten vorkommen, das gaumensegel während der phonation der ersteren nicht zeit findet, sich völlig bis zum ruhestand zu senken. »Beistehende kurven (s. 9) zeigen das wort *Panama* zuerst langsam, dann etwas schneller gesprochen. Lesen wir die kurven von rechts nach links, so bemerken wir zuerst eine starke senkung, die dem starken emporsteigen des gaumensegels bei *p* entspricht. Dann fällt das gaumensegel langsam bei *a* (die kurve steigt dementsprechend ein wenig), dann fällt das gaumensegel schnell bei *n* (die kurve steigt steiler an), dann sehen wir das gaumensegel wieder sich heben bei *a*, sich senken bei *m*, sich wieder heben bei *a* und endlich mit dem aufhören des wortes in die ruhelage zurückkehren. Wird das wort schneller gesprochen, so sind die in dem worte durch die nasallaute *n* und *m* auftretenden kurvenhügel *weniger gross*, weil das gaumensegel weniger zeit hat zu fallen.«

Über den *grad der festigkeit* des durch segel und wulst bewirkten verschlusses — wir müssen grad der erhebung und grad der festigkeit wohl unterscheiden; das segel kann stark

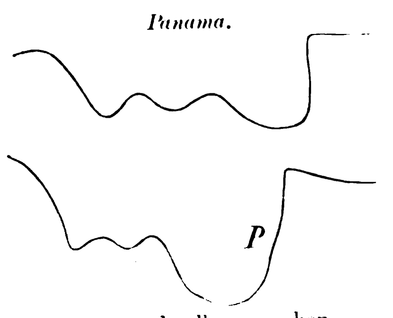
gehoben sein, ohne einen völligen abschluss zu bewirken — gehen die ansichten noch auseinander.

Nach Czermak und Passavant ist der verschluss bei allen vokalen und konsonanten (ausser *m*, *n*, *ŋ*) stets vollständig luftdicht, nach Voltolini (*Die rhinoskopie und pharyngoskopie* 1879) kein vollständiger: bei allen vokalen bleibe ein kleiner spalt; die gleichzeitige gegeneinanderbewegung des gaumensegels und querwultes bei der phonation mache gerade den eindruck, wie wenn die lippen beim pfeifen sich bewegen; pfeifen wir mit den lippen absatzweise, so haben wir ein bild der rachenlippen (segel und wulst), wenn wir absatzweise die einzelnen vokale aussprechen.



Panama langsam gesprochen.

Panama.



Panama schnell gesprochen.

Die neuesten untersuchungen (Hartmann, Gentzen, Gutzmann) bestätigen die resultate Czermaks und Passavants; dieselben ergeben, dass sich das regel bei allen lauten (ausser *m*, *n*, *ŋ*) an die hintere rachenwand mehr oder weniger fest, aber stets *dicht* anlegt. Für diese versuche hat dr. Hartmann einen ausgezeichneten apparat empfohlen, mit welchem sich dieselben leicht anstellen lassen. Der apparat ist folgender: »Die beiden nasenöffnungen werden durch eine doppelolive, zwei durchbohrte oliven, die durch einen biegsamen draht fest verbunden sind, verschlossen; von der einen olive führt ein schlauch zu einem wasser- oder quecksilbermanometer, der andere zu einem gummiballon (doppelgebläse). Wird nun in der ruhestellung des gaumensegels der ballon zusammengedrückt, so strömt die durch die eine olive in die nasenhöhle gelangende luft in den unteren teil des rachens ab, wird der ballon dagegen während

der bildung der vokale gedrückt, so findet ein abströmen der luft dahin nicht statt, sondern sie staut sich in dem gemeinschaftlichen hohlraum der nasenhöhle und des nasenrachenraums, und diese stauung wird an dem durch die zweite olive mit der nasenhöhle in verbindung stehenden manometer angezeigt.« — Diese versuche ergeben nun, dass bei allen »reinen« vokalen ein gaumenverschluss statt hat. Hartmann sagt zwar, dass derselbe bei *a* fehlen kann; auch Gutzmann gibt diese ausnahme zu, allerdings mit der beschränkung »manchmal«; bei mir ist der verschluss auch bei *a* luftdicht und zwar stets. Nun ist es freilich leicht möglich, ein reines *a* auch ohne völligen verschluss zu sprechen, worauf ich weiter unten noch zu sprechen komme.

Durch diese versuche lässt sich auch der grad der festigkeit des abschlusses bei den einzelnen lauten objektiv in zahlenwerten bestimmen. Steigert man den druck in der nasenhöhle während der phonation mehr und mehr, so wird schliesslich der wiederstand des segels überwunden; die luft strömt nach dem unteren teile des schlundkopfs und verursacht ein lautes, gurgelndes rasseln, wobei gleichzeitig die säule in der manometerröhre sinkt. Um den widerstand des segels zu überwinden, war bei *a* die geringste druckstärke erforderlich, bei *o* und *e* eine grössere und die grösste bei *u* und *i*. »Der grad der festigkeit des verschlusses entspricht also genau den verschiedenheiten der gaumensegelerhebung.« — Bei den konsonanten ist ebenso eine bestimmte druckstärke notwendig, um den verschluss zu durchbrechen, bei *f*, *s*, *sch* mehr als bei *w*, *r*, *l*, und bei den verschlusslauten am meisten.

In welcher weise kann es nun bei personen mit gaumendefekten ermöglicht werden, dass der für normales sprechen notwendige verschluss zwischen mund- und nasenhöhle zu stande kommt und hierdurch das offne näseln beseitigt wird?

Häufig sucht man denselben durch obturatoren zu bewirken, wie solche zuerst von amerikanischen zahnärzten konstruirt wurden. Diese »künstlichen gaumen« können den sprachfehler oft vollständig beseitigen (Kussmaul), doch haben sie mancherlei nachteile: sie werden nicht immer ertragen, verursachen zuweilen entzündliche reizung, vergrössern den defekt und müssen, so lange sich das betreffende individuum noch im wachstum

befindet, von zeit zu zeit erneuert werden. Ein obturator muss natürlich nach der grösse und gestaltung des jeweiligen defektes angefertigt werden, und wie genau derselbe gearbeitet sein muss, erhellt aus obiger betrachtung der physiologischen vorgänge: lässt er zu viel luft nach der nasenhöhle entweichen, so entspricht er nicht seinem zweck, und ebenso nicht, wenn der verschluss durch ihn dauernd ist.

Am sichersten aber wird der sprachfehler bei vorhandenen gaumendefekten durch operative eingriffe mit nachfolgender didaktischer behandlung beseitigt.

Dank den gewaltigen fortschritten unserer chirurgie werden nicht allein kleinere spalten des weichen gaumens, sondern auch hochgradige defekte (durchgehender wolfsrachen) sicher geheilt, wenn auch teilweise durch mehrmalige operation, wodurch in erster linie der für die ernährung des körpers wichtige schluckakt ermöglicht wird. Diese operationen der uranoplastik und staphyloraphie bewirken in der regel bei *erworbenen* defekten sofort eine normale sprache; bei *angeborenen* missbildungen dagegen haben sie nur die bedeutung des *sine qua non*, da die sprache durch den chirurgischen eingriff allein nicht oder nur wenig gebessert wird. Das neue segel ist nämlich anfänglich infolge seiner starrheit nicht im stande, die für ein lautrichtiges sprechen nötigen feinen bewegungen auszuführen; »seine muskeln brauchen oft noch lange zeit zur erholung, um die nötige kraft und geläufigkeit zu gewinnen« (Kussmaul, *Störungen der sprache*); der patient weiss nicht, wie er den verschluss zwischen mund- und nasenhöhle bewirken soll: er dirigirt, wie er gewohnt ist, nach wie vor den luftstrom durch die nase. Dazu kommt ferner, dass die zunge in folge jahrelanger gewöhnung auch nach der operation ganz unzweckmässige bewegungen resp. lagen beibehält und sich schwer in die neuen und beschränkten raumverhältnisse findet.

Diesen übelständen kann nur durch einen streng methodischen sprechunterricht abgeholfen werden. Schon professor Wutzer machte in der *Deutschen klinik* 1850, no. 24, darauf aufmerksam: »Die gaumennaht wirkt für den sprachwohllaut ungefähr ebensoviel, als sehnenschnitt für die heilung des klumpfusses oder schiefen halses, d. h. sie gibt die möglichkeit her, durch eine kunstgerechte, geregelte orthopädische nach-

behandlung das vorgesteckte ziel zu erreichen.« — Ein geregelter unterricht wird, wofern nicht das neugebildete segel und die hintere rachenwand bewegungslos bleiben, mit sicherheit ein gutes resultat erzielen. Wenn Passavant glaubte, dass selbst jahrelang fortgesetzte übungen und die vornahme der operation in der kindheit meist nicht im stande seien, den sprachfehler ganz zu heben, und man zufrieden sein müsse, wenn nur besserung einträte, so darf auf grund zahlreicher erfolge heute behauptet werden, dass auch hierin ganz bedeutende fortschritte gemacht worden sind, zu denen Gutzmann in Berlin sein gutes teil beigetragen hat.

Der *unterricht*, welcher in allen fällen des offnen näselns, sei es gewohnheitsmässig, sei es in den fällen, bei welchen die ursachen in lähmung der segelmuskulatur resp. in erkrankung der rachenwand bestanden und durch ärztliche behandlung gehoben sind, fast derselbe ist, sei in in kuzen skizzen hier angedeutet.

Er bezweckt einmal, den nasalen ton zu beseitigen, und dann, die fehlenden laute einzuüben. Das erstere erreicht er durch stimm- und vokalübungen, welche mit berücksichtigung des grades der gaumensegelerhebung und der stärke des jeweiligen verschlusses bei den einzelnen vokalen mit *a* beginnen und in der reihenfolge *a*, *o*, *e*, *u*, *i* auftreten — eine willkürliche reihenfolge wäre ganz und gar unmethodisch — und stets kräftig, in kurzen intervallen und mit festem einsatz erfolgen. Dadurch wird erreicht, dass die hierbei stattfindenden energischen muskelkontraktionen im kehlkopfe infolge des ineinandergreifens der muskeln des kehlkopfes und schlundes sich auf die hintere rachenwand und die gaumensegelmuskulatur übertragen, so dass die beiden für das zustandekommen des abschlusses nötigen aktionen die kräftigste anregung und unterstützung finden. Allerdings erfordern diese eintönigen stimmübungen lange zeit und grosse geduld.

Neben diesen übungen, welche das segel in aktive bewegung setzen, treten solche auf, die in anderer weise seine beweglichkeit zu kräftigen suchen: vokalübungen in verbindung mit verschlusslauten, bei welchen ein starker luftdruck das segel von unten her hebt (passive bewegungen des segels) z. b. *apa*, *ata*, *aka*. Mit diesen übungen kann erst dann begonnen werden.

wenn durch die oben genannten übungen die verschlussbildung ermöglicht ist. Massage, heben des segels mittelst eines handobturators und der elektrische strom treten helfend ein.

Ein weiteres wichtiges hilfsmittel besitzen wir im gehöre. Nun kann das näseln aber bereits so gering sein, dass es von einem ohre, das an starkes näseln stets gewöhnt war, gar nicht mehr als solches aufgefasst wird: in diesen fällen bewährt sich ganz vorzüglich ein von dr. Gutzmann konstruirtes *nasenhörrohr*: ein gummischlauch, ca. 25 cm lang, mit einer hartgummiolive, welche in das eine nasenloch des patienten eingeführt wird, an dem einen und einem hartgummiröhrchen, in die ohröffnung passend, an dem anderen ende. Die geringsten abweichungen vom normalsprechen, die geringsten geräusche, welche die in die nase eindringende luft verursacht, werden hiermit äusserst scharf aufgefasst. Atmen wir z. b. bei offnem munde ein und aus, so vernimmt unser ohr nur das im kehlkopf und mundkanal entstehende geräusch, obwohl auch nebenbei in der nase ein geräusch entsteht, welches davon herrührt, dass — entgegen unserer absicht und unserer meinung — doch ein teil der luft durch die nase strömt; dieses sehr schwache geräusch ist durch das hörrohr deutlich perzipirbar; durch übung freilich kann man unter benützung des rohres das segel so stark heben, dass man den gesamten luftstrom durch den mund dirigirt.

Für die diagnose des näselns überhaupt — erste untersuchung der sprache des näslers und beurteilung der fortschritte in der sprachbesserung — und als kontrollmittel für den sprechschüler im besonderen ist es von wichtigkeit, den grad des näselns objektiv zu bestimmen. Zu diesem behufe verbindet man das nasenhörrohr mit einer bis zu einem bestimmten punkte mit rot gefärbtem alkohol gefüllten U-förmigen röhre; die druckstärke der durch die nase entweichenden luft kann an der hinter dem offnen schenkel angebrachten skala abgelesen werden. Freilich vermögen geringe druckstärken die alkoholsäule nicht zu beeinflussen; so reagirte dieselbe bei genäselten vokalen, wenn das näseln (*sc.* das offne) nicht *sehr* stark war, gar nicht; bei einem patienten z. b. betrug der ausschlag bei einzelnen konsonanten (*s*, *f*) 7—9 cm, während bei dem stark nasalen *i* und *u* die säule ungefähr 1/4 cm, bei den übrigen

vokalen aber nicht stieg, selbst wenn die alkoholmenge auf ein minimales quantum verringert wurde. Wenn der apparat bei den übungen zur abstellung des näselns der konsonanten auch gute dienste leistet, so ist ihm diese brauchbarkeit bei den betreffenden vokalübungen nicht zuzuschreiben.

Jedenfalls dürfte aber der Grützner-Mareysche apparat sehr geeignet sein, bei allen genäselten lauten einmal den durch die nase strömenden luftstrom sichtbar zu machen und dann — was ganz besonders wünschenswert ist — die intensität desselben genau zu verzeichnen.

Ein sehr einfaches mittel, allerdings nur brauchbar, um das näseln sichtbar zu machen, freilich auch den *geringsten* nasalitätsgrad, fand ich darin, dass ich vor das bis auf eine geringe spaltöffnung zusammengedrückte ende des hörrohres eine kerzenflamme brachte, welche durch den luftstrom sehr leicht bewegt wird.

Durch diese versuche konnte ich nun ermitteln, dass eine geringe öffnung zwischen mund- und nasenhöhle bestehen kann, ohne für die deutlichkeit der konsonanten und reinheit der vokale nachteilig zu sein. Im vorigen herbste hatte ich einen patienten, welcher — früher mit durchgehender gaumenspalte behaftet und vor 3 jahren operirt — mir mit *sehr* nasaler und fast unverständlicher sprache übergeben wurde und nach 5 wöchentlichem sprechunterrichte als vollständig geheilt dem herrn geh.-rat prof. K. in M., welcher mir den von ihm operirten patienten zugewiesen hatte und sehr erfreut war, denselben nun auch mit normaler sprache wieder zu sehen, vorgestellt werden konnte; dieser patient kann den verschluss *nicht vollständig* bewirken; trotzdem ist in seiner sprache weder das geringste näseln noch eine sonstige beeinträchtigung der deutlichkeit und verständlichkeit zu bemerken. Da es für mich in diesem falle von ganz besonderem interesse ist, zu wissen, ob der günstige erfolg dauernd bleibt, habe ich mich auch mit dem lehrer des heimatsdorfes meines sprechschülers in konnex gesetzt und bis jetzt nur günstige nachrichten erhalten.

Dass in diesem falle noch ein geringes quantum luft durch die nase entweicht, konnte ich übrigens mit der u-förmigen röhre nicht konstatiren, dagegen aber an dem leisen schwanken der kerzenflamme erkennen, bei welchem versuche selbstredend

vermieden war, dass der durch die mundhöhle strömende luftstrom die flamme treffen konnte.

Dieselbe beobachtung, jedoch nur bei einigen vokalen, finde ich bei Meyer, *Sprachwerkzeuge* s. 238: »Es darf übrigens nicht unerwähnt bleiben, dass nach beobachtungen von Passavant ausnahmsweise bei einzelnen personen ohne nachteil für die reine aussprache bei der bildung von *a*, *o* und *u* eine kleine spalte zwischen dem gaumensegel und dem schlundkopfe bemerkt werden konnte.« In dem oben erwähnten falle war nicht nur bei *allen* vokalen, sondern auch bei den konsonanten, mit ausnahme der verschlusslaute, die öffnung vorhanden.

Hieran möchte ich eine weitere bemerkung anfügen über eine beobachtung, welche ich gelegentlich meines sprechunterrichts machte.

Bekannt mit der reihenfolge *a e o u i*, wie sie von Czermak für den grad der festigkeit des gaumenverschlusses aufgestellt war, liess ich die vokalübungen mit *a* beginnen, um dann, sobald dieses rein gesprochen wurde, *e* folgen zu lassen. Während *e* aber noch genäselt wurde, resp. die reine bildung desselben noch schwierigkeiten verursachte, wurde *o* schon mit leichtigkeit rein artikulirt, so dass ich davon abstand, *e* auf *a* folgen zu lassen, vielmehr die vokale in der reihe *a o e u i* übte. Wohl liegen hier nicht normale verhältnisse vor; doch lässt sich aus der schwierigkeit der verschlussbildung auf den notwendigen grad der festigkeit überhaupt schliessen. Ich hatte übrigens diese beobachtung eher gemacht, als ich die exakten untersuchungen von dr. Gutzmann zu gesicht bekam, und war natürlicherweise erfreut, meine erfahrung so bestätigt zu finden.

Die übungen, welche die abstellung des nasalen tones bezwecken, erfordern die meiste zeit, mühe und geduld. Ausser den vokalen bedürfen in dieser beziehung namentlich die laute *l*, *w*, *j*, *r*, *f* und *s* umfangreiche berücksichtigung, und zwar letzteres in besonders hohem grade, weil es den festesten gaumenverschluss bedingt. Es würde zu weit führen, die betreffenden sprechübungen hier anzuführen; doch sei bemerkt, dass nach erfolgter abstellung des näselns bei den vokalen die einübung der fehlenden oder falsch gebildeten und für den näseler schwierigen konsonanten verhältnismässig leicht erfolgt. Hiermit sei aber nicht gesagt, dass die einübung der konso-

nanten allgemein erst nach einübung sämtlicher vokale erfolgt, denn es ist gerade — wie schon angedeutet — von wichtigkeit, baldmöglichst solche konsonanten, welche die beweglichkeit des gaumensegels fördern, wie die verschlusslaute und hinteres *ch*, in verbindung mit vokalen zu üben.

Es sei mir gestattet, hier auf einige abnormitäten bei der lautbildung hinzuweisen, welche mir bei gaumendefektlern entgegengetreten sind. Lag totale spaltung des gaumens vor, so kann der neue gaumen infolge der operation so flach sein, dass eine reine *i*-bildung unmöglich wird; es bleibt alsdann bei einem »gequetschten« *i*; steht ausserdem der oberkiefer — ebenfalls infolge der operation — weit zurück, so wird die normale bildung von *r*, *l*, *n*, *d*, *t* unmöglich. Diese laute wurden dann auf folgende weise gebildet: *r*, indem die zungenspitze mit der oberlippe artikulierte; *l*, indem sich die zunge an die aussenfläche der oberzähne legte; *n*, *d* und *t*, indem zungenspitze und abwärtsgezogene oberlippe den verschluss bildeten. Die *f*-bildung kommt, wenn die oberen schneidezähne sehr weit zurückstehen, nur dadurch zu stande, dass die engebildung seitlich — und zwar einseitig — an den eckzähnen erfolgt. Dass die bildung der *s*- und *z*-laute bei dieser abnormen zahnstellung, besonders wenn die zähne auch noch unregelmässig und weit von einander stehen, erschwert ist, sei nur kurz erwähnt.

Wenn nun ein laut richtig und rein gesprochen werden kann, so bleibt die weitere aufgabe zu lösen, denselben in allen in der sprache vorkommenden verbindungen zu üben. Diese aufgabe, das endziel des sprechunterrichts, ist nicht minder wichtig, aber auch nicht minder schwierig, da namentlich die vokale, auch wenn sie isolirt vollkommen rein gesprochen werden, von angrenzenden lauten ungemein leicht getrübt werden, und zwar besonders in solchen verbindungen, in welchen die nasallaute *m*, *n*, *ŋ* voranstehen. Die nachteilige beeinflusssung dieser auf die folgenden laute — vokale und vorzugsweise noch liquide, und zwar auch dann, wenn ein verschlusslaut zwischen sie und den nasallaut tritt — ist aus einfachem grunde so stark, dass es wochenlanger übung bedarf, um dieselbe zu paralysiren. Hier kann nur konsequente, geregelte übung nach systematischem gange abhilfe schaffen; es genügt

nicht, eine grössere zahl solcher, die betreffenden verbindungen enthaltenden worte zusammenzusuchen und einzuüben; denn dieses bietet nicht genügend gewähr, dass nun auch die betreffende lautgruppe mit anderem vokale richtig gesprochen wird; es ist vielmehr unbedingt notwendig, ein jedes für das reine sprechen schwierige und gefährliche zusammentreffen von lauten planmässig und erschöpfend, d. h. mit berücksichtigung *aller* vokale, zu behandeln. Ein beispiel wird das erklären. In dem worte ***andacht*** werde das zweite *a* infolge der von dem nasal ***n*** ausgehenden beeinflussung nasalirt. Nach erfolgter abstellung des fehlers (übungen: *acht*, *dacht*, *an—dacht*, *andacht*) könnte man annehmen, die verbindung vokal + *nd* (*nt*) + vokal dürfte nun keine schwierigkeit mehr bereiten. Keineswegs. Es werden wohl richtig gesprochen: *an das*, *antasten*, *kann doch*, *sonntag*; also worte mit den vokalen *a* und *o*, dagegen nicht: *hände*, *sondern*, *sende*; besondere schwierigkeit bereiten die auf ***nd*** (*nt*) folgenden vokale *u* und *i* wie in: *an die*, *thun die*, *in dunklen* etc. Was folgt daraus? Man wird die lautgruppe ***nd*** (*nt*)· in verbindung mit allen vokalen und diphthongen durchüben müssen, wie:

anda, *ando*, *ande*, *andau*, *andu*, *andai*, *andoi*, *andi*,
onda, *ondo*, *onde*, *ondau*, *ondu*, *ondai*, *ondoi*, *ondi*,
enda, *endo* etc.,
unda etc.,
inda etc.

Es könnte den anschein erwecken, als ob solche inhaltslosen und einförmigen übungen, und dazu in diesem umfange betrieben, pedantisch und für den sprechschüler eine tortur seien; für den fernerstehenden vielleicht, für den mit dem sprachfehler vertrauten nicht; nur unerbittliche, eiserne konsequenz kann zu dem ziele führen, die neigung zum nasaliren zu bewältigen. Was den schüler betrifft, so mag diese »arbeit« allerdings nicht immer nach geschmack sein: um so grösser aber ist die freude am endgiltigen sicheren gelingen.

Der gedanke liegt vielleicht nahe, die für die abstellung des näselns hinwirkenden übungen fibelartig zusammenzustellen. Dem ist jedoch zu erwidern, dass dies, sofern man dabei an eine im unterrichtsgang und -stoff gleiche behandlung aller fälle denkt, nicht von besonderem nutzen sein kann. Wenn

ein unterricht individuell sein muss, so ist es dieser sprechunterricht, und zwar wegen der verschiedenheit der besonderen fehler in der sprache des näslers nach ihrem wesen und der grösseren oder geringeren leichtigkeit der beseitigung derselben. Was in dem einen falle das werk einer stunde sein kann, bedarf im anderen tagelanger übung. Daraus geht zur genüge hervor, dass für jeden neuen fall besondere übungen erforderlich sind; die auswahl derselben erfolgt nach ihrer art und ihrem umfange ganz allein nach den zu tage tretenden schwierigkeiten.

Empfehlenswert ist es aber, nach beendigtem übungskursus dem patienten diejenigen übungen, welche zur beseitigung der hauptschwierigkeiten in seiner aussprache zweckdienlich und von besonderem nutzen waren, zusammenzustellen und zwecks fleissiger, steter repetition unter kontrolle z. b. eines familienangehörigen mitzugeben.

Oben wurde gesagt, dass die vokalübungen anfänglich *laut* gesprochen werden müssen: dasselbe gilt auch für die weiteren sprechübungen. Es bedarf geraumer zeit, bis man zum leisesprechen übergehen kann; gar oft ist man gezwungen, seine zuflucht immer wieder zum lauten sprechen zu nehmen. Der fortschritt in der sprachbesserung allein kann bestimmend sein für den übergang zu normallautem sprechen.

Ein gleiches gilt auch für den eintritt des schnelleren resp. normal-schnellen sprechens. Anfangs muss der patient langsam sprechen, um genau auf die richtigkeit jedes einzelnen lautes hören zu können; denn nur zu leicht leidet die reine aussprache bei übereiltem, ja schon bei mässig schnellem sprechen, namentlich bei angrenzenden nasallauten, da das segel anfänglich noch nicht geübt genug ist, um die hebung nach beendetem nasallaut genügend rasch auszuführen, während in solchen worten, in denen der nasallaut auf einen vokal folgt, dieser dadurch ganz oder teilweise genäselt wird, dass die gaumensegelsenkung zu frühzeitig stattfindet.

Eine weitere aufgabe ist es, dem dialekte des patienten seine aufmerksamkeit zu schenken; denn beim dialektsprechen ist der patient nur zu leicht geneigt, sich »gehen zu lassen«. Die gefahr, in seine fehler zurückzufallen, ist besonders gross, wenn der dialekt nasalvokale hat. In diesem falle ist es sehr geraten, ja für die erste zeit unbedingt erforderlich, diese dia-

lektischen eigentümlichkeiten streng zu vermeiden. — Nach beendigtem sprechunterricht habe ich es so gehalten, dass der patient noch einige zeit in der umgangssprache seinen dialekt gebrauchen musste, um ihm die gelegenheit zu geben, die tagtäglich vorkommende sprache des hauses und der gasse »lautrein« von sich selbst zu hören.

Wie aus dem vorhergehenden ersichtlich, werden an den patienten erhebliche anforderungen gestellt; es ist deshalb eine vornehmliche, freilich auch schwierige aufgabe, denselben bei diesen mechanischen sprechübungen geistig frisch zu erhalten und vor allem, ihm mut und vertrauen einzuflössen. Die richtige abwechslung zwischen arbeit, erholung und spiel bezwecken das erstere, milde behandlung und die freude am fortschritt das letztere. Wenn es auch bisweilen wochenlanger übung bedarf, bis der erste fortschritt bemerkbar wird, und es auch anfangs den anschein haben könnte, als sei alle mühe resultatlos, so wäre nichts gefehlter, als den patienten hiervon etwas merken zu lassen. Der erhebende gedanke, die freudige hoffnung, bald so rein und deutlich sprechen zu können, wie seine mitmenschen, dürfen in keiner weise alterirt werden, da sie den patienten zur ausdauer beseelen. Wie stark diese triebfeder sein kann, geht daraus hervor, dass mit gaumendefekten behaftete personen psychisch oft so deprimirt sind, dass sie sich ihrer hässlichen sprache wegen gänzliches schweigen auferlegen und sich auf die unvermeidlichsten mitteilungen beschränken (Langenbeck, *Archiv für klin. chirurgie*, band I). Bei jüngeren patienten findet sich dieses drückende gefühl wohl nicht so häufig, doch bedarf es auch in diesen fällen keiner beweisführung für die thatsache des günstigen einflusses des eignen vertrauens auf den schliesslichen erfolg. Wie freut sich der patient, wenn er einen auftrag — und sei derselbe noch so klein — in einer auch für fremde verständlichen weise ausrichten kann, während früher seine worte sogar eltern und geschwistern nur schwer, ja kaum verständlich waren! Wie freut er sich, wenn die gespielen seine worte verstehen, während er früher wegen seiner abscheulichen sprache als zielscheibe ihres spottes herhalten musste! Mit welch neuem eifer, gestärktem willen, freudigem gefühle hilft er dann mitarbeiten an dem gelingen! Und dieses gefühl muss man ihm verschaffen.

Es ist deshalb eine hauptaufgabe des sprachheillehrers, den patienten geistig und gemütlich frisch zu erhalten.

Dieses wird am ehesten erreicht, wenn der patient in der familie des sprachheillehrers — sei er arzt oder pädagog — aufnahme findet. Da — namentlich bei jüngeren patienten — nichts mehr dem inneren trieb der bethätigung bei dem sprechunterricht entgegenwirken könnte als eine infolge längerer dauer der sehr anstrengenden, meist geistig inhaltslosen sprechübungen sich ergebende erschlaffung und übermüdung, der mächtigen gegnerin der übung, — als das »überwerden«, wie ich es von kompetenter seite nennen hörte, — so dürfen diese übungen nicht als bestimmte privatstunden angesetzt, sondern müssen in kleinen portionen auf den ganzen tag verteilt werden, welches eben voraussetzt, dass der lehrer den patienten bei sich hat.

Für diesen steten umgang spricht auch, dass mancher fehler nur durch denselben bekannt wird und andererseits der patient durch liebevollen hinweis — auch seitens der hausgenossen — stets auf richtiges sprechen aufmerksam gemacht wird, denn die macht der gewohnheit ist so stark, dass der patient ein fehlerhaftes sprechen nur zu leicht überhört. In dieser weise hat der sprechschüler so zu sagen den ganzen tag sprechunterricht: bei tisch, auf dem spazirgang, beim spiel, beim besuch, und es liegt auf der hand, dass bei diesem betriebe des unterrichts die dauer desselben wesentlich abgekürzt wird. Hieran knüpfe ich noch die bemerkung, dass die dauer des unterrichts, wie ja auch aus dem ganzen ersichtlich, im voraus nicht angegeben werden kann; es gibt fälle, die monatelanger übung bedürfen, während andere nur einige wochen zur vollständigen heilung beanspruchen.

Homberg (*Kassel*). AD. RITZERT.

DER BAU DES MENSCHLICHEN GEHIRNS UND SEINE THÄTIGKEIT MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES DENKENS UND SPRECHENS.[1]

Aus der schöpfungsgeschichte schon erfahren wir, dass es dem menschen, der krone der schöpfung, vorbehalten war, über die erde zu herrschen. Wenn im laufe der zeiten derselbe mit erfolg bestrebt war, seine herrschaft auf gebiete auszudehnen, die sich ihm lange verschlossen zeigten, so verdankt er es der fortschreitenden ausbildung und ausgestaltung seiner geisteswerkstätte, des gehirns. Hier werden die pläne entworfen, die für sein handeln die grundlage bilden sollen, hier erfindet er die hilfsmittel, die ihm die oft unüberwindlich erscheinende arbeit leicht machen; hier vollziehen sich die schlüsse und folgerungen, die ihm neue wege erschliessen.

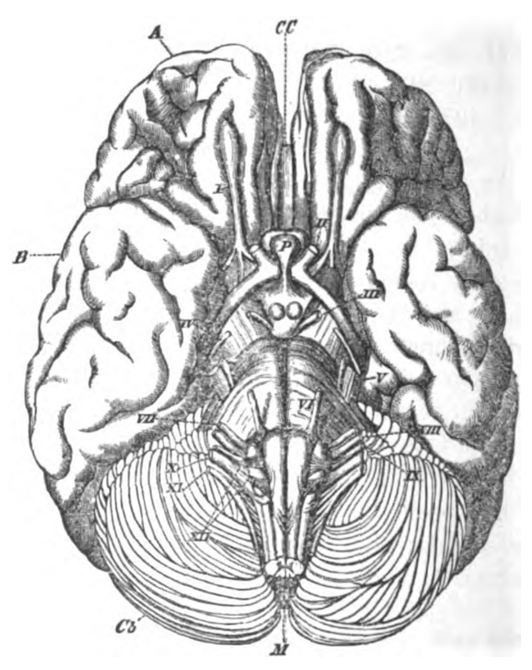
Diese geisteswerkstätte (vergl. für die folgenden ausführungen fig. 1 u. 2[2]) ist durchaus kein einfaches organ,

---

[1] Benützt wurde: Huxley-Rosenthal, *Grundzüge der physiologie*, Hamburg bei Voss; Meynert, *Populär-wissenschaftl. vorträge über den bau des gehirns*, Wien bei Braumüller; Kussmaul, *Störungen der sprache*, Leipzig bei Vogel.

[2] *Erklärung von figur 1 u. 2* (aus Huxley-Rosenthal, *Grundzüge der physiologie*, mit gütiger genehmigung des verlegers, herrn L. Voss in Hamburg). *Figur 1: Die untere fläche des gehirnes.* *A* der stirnlappen; *B* der schläfenlappen der grosshirnhemisphären; *CC* der balken: *Cb* das kleine gehirn; *M* das verlängerte mark; *P* der hirnanhang; *I* der riechnerv; *II* der sehnerv; *III*, *IV*, *VI* die nerven der augenmuskeln; *V* der *trigeminus* oder gefühlsnerv des gesichtes; *VII* der *facialis* oder bewegungsnerv des gesichtes; *VIII* der hörnerv; *IX* der zungen-schlundkopfnerv; *X* der lungenmagennerv; *XI* der *accessorius* oder beinerv; *XII* der zungenfleischnerv, welcher die muskeln der zunge versorgt. Die nummer *VI* steht auf der varolsbrücke; die breiten bündel, welche man jederseits zwischen dem dritten nnd vierten nerven sieht, sind die hirnschenkel. Das verlängerte mark (*M*) ist, wie man aus der figur erkennen kann, eine unmittelbare fortsetzung des rückenmarks. In der that ist der

sondern sie besteht, wie wir bald erfahren werden, aus mehreren teilen, die, von ungleicher form, nur in ihren elementen einander gleichen. Der hinterste und zugleich unterste teil ist

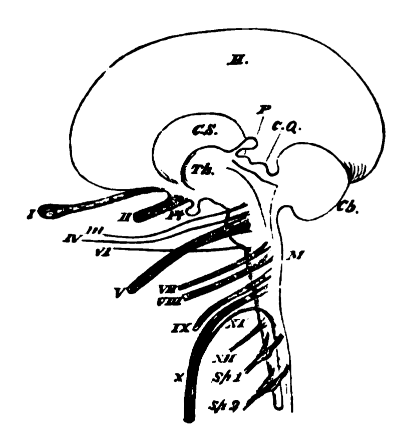


das verlängerte mark (*M*, fig. 1), das den übergang vom rückenmark zum eigentlichen hirn bildet und welches hinsichtlich des baues dem rückenmark an der übergangsstelle gleicht.

---

schnitt etwas unterhalb des verlängerten markes noch in der substanz des rückenmarkes geführt worden, und man erkennt auf der schnittfläche die hörner der grauen substanz. Aus dem verlängerten marke entspringen seitlich der zehnte, elfte und zwölfte hirnnerv, und, wo es von der varolsbrücke bedeckt wird, der siebente und mehr nach der mittellinie zu der sechste. Aus der brücke selbst kommt der fünfte hirnnerv heraus. Davor sieht man den scharf abgesetzten rand der brücke, und vor demselben, zwischen dem dritten und vierten hirnnerv, ziehen die hirnschenkel nach vorn. Die beiden runden körper in dem winkel zwischen den hirnschenkeln sind die sogenannten *corpora candicantia*, vor welchen der hirnanhang gerade auf dem *chiasma* oder der kreuzung der beiden sehnerven liegt, deren ursprünge zu beiden seiten um die hirnschenkel herumziehen.

Der im verlängerten mark liegende kanal erweitert sich mit ihm nach oben und bildet die vierte hirnhöhle, über welcher sich das kleinhirn (*Cb*, fig. 1) wölbt. Von diesem gehen von jeder seite querlaufende fasern aus, die, unter dem kleinhirn hinlaufend, sich in der mitte treffen und die sogenannte varolsbrücke (*VI*, fig. 1) schaffen. Die längsfasern des verlängerten markes setzen sich unter der brücke wie auch zwischen deren querfasern nach vorn fort, teilen sich vor der brücke in zwei



bündel, welche in auseinandergehender richtung verlaufen und hirnschenkel (fig. 1) genannt werden. Im gehirn finden wir mehrfach anhäufungen von nervenmassen, im innern liegende endpunkte bezw. ausgangspunkte für die sinneseindrücke einführenden, sogenannten sensorischen nerven und für die nach aussen gehenden, bewegungen veranlassenden nerven, die motorische genannt werden. So zeigen sich über den hirnschenkeln vier erhöhungen von halbkugeliger form, die vierhügel (*CQ*, fig. 2). Zwischen letzteren und den hirnschenkeln liegt der

---

Zwischen dem stirn- und dem schläfenlappen befindet sich die grube des *slyvius*.

Figur 2: Schematische darstellung der einzelnen hirnteile in ihrer gegenseitigen lagerung und des ursprungs der hirnnerven. *H* die grosshirnhemisphären; *CS* die streifenhügel; *Th* der sehhügel; *P* die zirbeldrüse; *Pt* der hirnanhang; *CQ* die vierhügel; *Cb* das kleinhirn; *M* das verlängerte mark; *I—XII* die zwölf hirnnervenpaare; *Sp 1*, *Sp 2* die beiden obersten rückenmarknervenpaare.

zugang zur dritten hirnhöhle, die auch den namen mittelhirnhöhle trägt. Sie ist eng und wird rings von zwei grossen häufungen von nervenzellmasse, den sehhügeln (*Th*, fig. 2) umschlossen, in welche die hirnschenkel übergehen. Über der mittelhirnhöhle liegt eine einfache haut, die mit der zirbeldrüse (*P*, fig. 2) verbunden ist. Letztere ist ein körper von eigentümlicher beschaffenheit, dessen bedeutung noch nicht erkannt ist. Der boden der dritten hirnhöhle verengt sich zu einer art trichter und geht in den hirnanhang (*Pt*, fig. 2) über. Nach beiden seiten hin zeigt die in rede stehende höhle je eine öffnung, welche die verbindung dieser mit den beiden seitenhirnhöhlen bilden, welch letztere in der mitte der grosshirnhalbkugeln (*H*, fig. 2) liegen. Auch in den beiden seitenhirnhöhlen findet man nervenmassen, und zwar bilden sie hier den boden und führen die bezeichnung streifenhügel (*CS*, fig. 2). Diese und die sehhügel sind durch fasern mit einander verbunden, so dass wir vom verlängerten mark bis zu den streifenhügeln ununterbrochene nervenbahnen feststellen können. Die beiden hirnhalbkugeln, in denen die seitenhöhlen liegen, sind beim menschen so gross, dass sie, von oben gesehen, alle teile des gehirns bedecken. Zwischen ihnen bleibt ein spalt, und nur unten sind sie durch eine menge querfasern, den balken (*CC*, fig. 1), verbunden. Die beiden halbkugeln zeigen an ihrer oberfläche windungen und wülste, zwischen denen sich tiefe furchen befinden. Eine tiefe furche scheidet den vorderen von dem mittleren teile und heisst die sylvische grube (fig. 1).

Die hirnmassen stellen sich uns als graue und weisse massen dar, die uns in verschiedener anordnung entgegentreten. Das verlängerte mark zeigt wie das rückenmark die graue von der weissen masse umschlossen, jedoch mit dem unterschiede gegen das rückenmark, dass die graue masse, welche aus nervenzellen besteht, in grösserer häufung auftritt, auch »die anordnung der weissen und grauen substanz eine viel verwickeltere ist«. Die vorhin von uns als nervenend- bezw. ausgangsstellen bezeichneten hirnteile, wie solche in der varolsbrücke, den hirnschenkeln vorkommen und wie man sie in den vier-, seh- und streifenhügeln sieht, sind anhäufungen grauer nervenzellmassen. Endlich besteht die gesamte oberfläche der halbkugeln, mag sie zu tage treten oder in den

furchen liegen, wie auch die des kleinhirns aus grauer masse von eigener art und besonders gestalteten nervenzellen. Die weisse masse des grosshirns, die im innern desselben ist, sind faserzüge, »welche in sehr verwickelter anordnung die einzelnen anhäufungen grauer substanz untereinander und mit dem rückenmark verbinden«. — Von dem gehirn gehen zwölf nervenpaare aus. Es sind dies in der richtung von vorn nach hinten 1. das riechnerven- (*I*[1]) und 2. das sehnervenpaar (*II*). Diesen folgt als paar 3 der augenbewegungsnerv (*III*); auch das vierte (*IV*) und sechste (*VI*) paar nerven dienen dem nämlichen zwecke wie das dritte paar: sie vermitteln bewegungen von augenmuskeln und zwar des oberen schrägen und äusseren geraden. Das fünfte nervenpaar ist der dreigeteilte nerv (*V*), der die gesichtshaut empfindsam sowie die das kauen bewerkstelligenden muskeln bewegen macht und endlich gefühls- und geschmacksempfindungen in der zungenspitze hervorbringt. Das siebente hirnnervenpaar ist der gesichtsnerv (*VII*), der den gesichtsmuskeln bewegung verleiht. Das achte paar ist das hörnervenpaar (*VIII*), dem als neuntes paar das der zungenschlundkopfnerven (*IX*) folgt, welche geschmacksnerven nach dem zungenrücken und bewegungsnerven nach den muskeln im schlundkopf entsenden. Das zehnte hirnnervenpaar ist das der herumschweifenden oder lungenmagennerven (*X*), die nach dem kehlkopfe, den lungen, dem magen, den därmen und dem herzen hin gehen. Die nerven des elften paares, die rückenmark-beinerven (*XI*), haben ihren ursprung in dem rückenmark, gehen, nachdem sich mehrere fasern zu einem stamme vereinigt haben, hinauf nach dem verlängerten marke und verlassen den schädel zusammen durch eine öffnung mit den zungenschlundkopf- und den herumschweifenden nerven. Die beinerven bringen bewegungen des kehlkopfs und nackens hervor. Das zwölfte und letzte hirnnervenpaar sind die zungenfleischnerven (*XII*), die der bewegung der zunge dienen. Diese sowohl wie auch das fünfte, siebente und elfte paar hirnnerven werden vorzugsweise zur hervorbringung der sprechbewegung benötigt.

Wenn manche, besonders englische physiologen nur neun hirnnervenpaare zählen, so liegt dies daran, dass sie die beiden

---

[1] Auf fig. 1 u. 2.

von uns als erstes und zweites paar bezeichneten nerven nicht als solche, sondern als besondere hirnteile ansehen, zumal die riech- und sehnerven verlängerungen gewisser hirnteile sind, jene der hirnhalbkugeln, diese der wände der dritten hirnhöhle, und dass sie das siebente und achte hirnnervenpaar als ein paar zählen, weil beide paare zusammen aus der schädelhöhle treten. Hinsichtlich der beiden ersten hirnnervenpaare ist auch zu bemerken, dass diese allein es sind, welche nicht vom verlängerten mark ausgehen.

Im folgenden handelt es sich darum, nachzuweisen, welche leistungen den einzelnen hirnteilen zufallen. Schon im altertume schenkte man der gehirnformung aufmerksamkeit, und Plato sagt: »Die götter haben dem gehirn, weil es das göttliche und herrschende in uns ist, nach dem muster des weltalls die kugelige als die vollkommenste gestalt gegeben«. Von jeher hat man das gehirn als den sitz der seele gehalten, worauf am schlusse dieser abhandlung noch näher eingegangen werden soll. Hier beschäftigt uns zunächst die frage nach dem inhalt der seele. Diesen fassen wir als die vorstellungen oder erinnerungsbilder von empfindungen auf. Empfindungen sind eigenschaften und zustände unserer nerven, die durch bewegung, möge sie von aussen oder innen (durch blutzufluss) bewirkt werden, hervorgebracht werden. Die bewegung wird nach der hirnrinde fortgepflanzt, die, aus grauer hirnmasse bestehend, eine anhäufung von zellen darstellt, welche (nach Meynert) »nicht tief unter der sichtbarkeit stehende lebende, bewusstseinsfähige wesen sind«, darum bewusstseinsfähig, weil sie eben empfinden. Wie gesagt, werden die einwirkungen auf die sinnesorgane zu empfindungen in unserm gehirn, wodurch wir ein bild von der uns umgebenden welt erhalten, ihrer bewusst werden. Das bewusstsein der nervenzellen und die dinge selbst sind, so lehrt Meynert, untrennbar; denn niemals gab es dinge ohne gehirn und bewusstsein ohne dinge. Werden sinneseindrücke nur einmal empfunden, so bleiben die empfindungen als vorstellungen nur höchst selten im gehirn haften; nur durch öftere wiederholung der sinneseindrücke erhalten sich die empfindungen dauernd und werden zu vorstellungen, sobald sie in das bewusstsein wieder treten, eine folge der erinnerungsfähigkeit des gehirns. — Die bewusstseinsfähigen wesen, die zellen, senden nach aussen fangarme und fühlfäden, mittels

deren sie sich des weltbildes bemächtigen. Unter diesen fangarmen und fühlfäden verstehen wir die nerven, welche einerseits die bewegung veranlassen und welche andrerseits die sinneseindrücke dem gehirn vermitteln. Jene, die fangarme, endigen nach aussen hin in die bewegungswerkzeuge, in die muskeln, die ihrerseits wieder an das skelett befestigt sind, während die fühlfäden von den sinnesorganen nach dem hirn führen und die von aussen und dem eigenen körper kommenden eindrücke dahin übertragen. Diese fangarme und fühlfäden sind die ausläufer der zellen und bilden das weisse mark im innern der halbkugeln. Verfolgt man den lauf der fühlfäden, d. h. der die sinneseindrücke übertragenden nerven, von aussen nach innen, so wird man finden, dass sie von den sinneswerkzeugen aus zunächst nach dem verlängerten mark und von da nach den unter der hirnrinde liegenden gehirnteilen führen. Von hier aus teilt sich der weg; denn entweder leitet er nach der hirnrinde hin, oder es findet eine überleitung von den die sinneseindrücke leitenden nerven auf die die bewegung veranlassenden nerven statt, und zwar wird dies dadurch ermöglicht, dass die erstgenannten nerven auf ihrer bahn kerne von nervenzellen durchlaufen, die von den halbkugeln umschlossen sind. Diese nervenzellenkerne sind die vermittelung der unmittelbaren leitung von den sinnesorganen nach den die bewegung ausführenden muskeln, so dass eine bewegung, die durch einen sinneseindruck hervorgerufen wird, auf diesem wege zu stande kommt, ohne dass dabei die hirnrinde beteiligt ist. Trifft beispielsweise ein greller lichtstrahl das auge, so wird der sehnerv stark erregt. Die erregung wird bis zu dem nervenzellkern geleitet, der in der nervbahn unterhalb der rinde liegt und von wo aus bewegungsnerven nach dem augenlid führen. Hier verlässt der reiz seine ursprüngliche bahn und geht auf einer querleitung auf den nerv über, der das schliessen des augenlides veranlasst. Der lidschluss vollzieht sich ohne unser weiteres zuthun, ohne dass wir uns der bewegung vorher bewusst wurden: die bewegung ist unwillkürlich oder reflektorisch. Die genannten kerne stehen aber auch noch mit der hirnrinde in verbindung, und auf dieser gelangt der betreffende bewegungsvorgang als reiz dahin, wo er als innervationsgefühl bewusst wird und wo er, wenn dies

öfter geschieht, in der erinnerung haften bleibt. Von diesen stellen der hirnrinde führen gleichfalls bewegungsnerven nach den betreffenden muskeln, auf denen dann bei willkürlich ausgeführter bewegung die bewegungsreize laufen, die in der hirnrinde als vorstellung in der erinnerung zurückgeblieben sind. Dieser vorgang lehrt uns, »dass das gehirn nicht gleichsam eigene wärme ausstrahlt wie ein fixstern, sondern die gehirne erborgen alle ihren erscheinungen zu grunde liegende kraft von aussen.« Hieraus ergibt sich, dass die mit hilfe der hirnrinde zu stande gekommenen bewegungen bewusst ausgeführt werden, während die unterhalb der halbkugeln liegenden zellenmassen bewegungen ohne bewussten antrieb bewirken. Somit haben wir bereits zwei fähigkeiten der halbkugeln erkannt; sie müssen nach den vorstehenden ausführungen der sitz des bewusstseins und der erinnerung sein. Meynert sagt: »Das erinnerungsvermögen nämlich ist eine fundamentale eigenschaft der gehirnzelle, deren molekularer zustand durch den haftenden reiz in eine auf lange zeit dauernde veränderung versetzt wird.« Solcher zellen sind in der rinde des menschlichen gehirns etwa eine milliarde vorhanden. So ausgestattet erscheint es für die aufnahme eines umfangreichen weltbildes wohl geeignet. Es dürfte nun auch einleuchten, dass der vorstellungsinhalt an die grösse nicht des gehirns an sich, sondern der halbkugeln gebunden ist; denn während der mensch 78—80 v. h. des gehirngewichts allein für die halbkugeln aufweist, ergeben sich beim affen nur 70 v. h., beim pferde 67 v. h., beim hunde 66,6 v. h. und beim meerschweinchen gar nur 44,4 v. h. für die hirnhalbkugeln. Mit der fortschreitenden kultur wird aber der vorstellungsreichtum ein grösserer; es müssen also die hirnmassen, soweit sie die halbkugeln wenigstens betreffen, wachsen, folglich auch die sie einschliessenden schädel zunehmen. Nun ist festgestellt, dass der menschliche schädel noch immer im zunehmen begriffen ist, eine thatsache, die das menschengeschlecht mit stolz erfüllen muss; denn sie bezeugt ihm seine wachsende geistige thätigkeit. Weisen manche tiere einzelne grössere teile der hirnhalbkugeln auf, als sie beim menschen vorkommen, so unterliegt es keinem zweifel, dass diese tiere nach einer seite hin einen besonders reichen besitz an vorstellungen haben, ja den menschen hierin übertreffen können.

Diese erkenntnis rechtfertigt wiederum den schluss, dass bei vorstellungsvorgängen nicht die ganzen halbkugeln, sondern nur einzelne teile thätig sind, und zwar gerade diese teile, in welche der betreffende sinnesreiz übertragen wird. Dabei aber lassen sich in der hirnrinde erkennbare unterschiede der einzelnen teile durchaus nicht nachweisen.

Soweit wir bisher den gehirnbau betrachtet haben, haben wir ihn als geeignet zur erfassung und aufnahme eines bildes der uns umgebenden welt erkannt. Allein das weltbild dürfte die ordnung vermissen lassen; es wäre unräumlich. Wir wären auch nicht befähigt, das verhältnis von ursache und wirkung, den zeitlichen verlauf, das *ich* zum unterschiede von der entfernteren aussenwelt zu erfassen. Den raum zu erfassen, ihn zu empfinden, ist den hirnzellen nicht möglich; der raum selbst ist nichts wahrnehmbares. Denn, so führt Meynert aus, wir erfassen z. b. den unermesslichen weltenraum doch nur dadurch, dass die in demselben vorhandenen weltkörper als sterne auf unsere sinne wirken. Was wir als raum begreifen, das ist die ausmessung der stellen auf unserer netzhaut, welche die auf dieselbe fallenden lichtstrahlen treffen. Nur dadurch, dass der mensch befähigt wird, durch die einrichtung seines gehirns schlüsse zu ziehen, nur dadurch gelangt er zur gestaltung des raumes. Da nämlich die einzelnen gebiete der hirnrinde unter einander durch nervenfasern verbunden sind, werden auch die den einzelnen parzellen anhaftenden erinnerungsbilder in verbindung gebracht. Dieser umstand macht es erklärlich, dass dann, wenn eine vorstellung von neuem ins bewusstsein tritt, alle mal auch diejenigen mit hervortreten, die einstmals mit ihr im hirnzellenstaate gleichzeitig oder unmittelbar folgend aufnahme fanden. Die gleichzeitigkeit und das nacheinander der vorstellungen beruht aber wieder auf der gleichzeitigkeit bezw. unmittelbaren aufeinanderfolge der empfindungen. Dem psychologen ist dieser vorgang bekannt unter dem namen assoziation der vorstellungen. Was uns räumlich auseinander zu liegen scheint, muss zunächst gleichzeitig auf unsere netzhaut einwirken. Von da aus überträgt der sehnerv, als dessen ausbreitung sich die netzhaut erweist, die reize als bewusste empfindungen nach der hirnrinde. Es kommt aber hinzu, dass, um jeden der getrennt liegenden punkte deutlich zu sehen, der

augapfel verschiedene bewegungen machen muss, welche als innervationsgefühle auf der oben bezeichneten bahn ins bewusstsein kommen. Das gebiet der hirnrinde nun, wohin die reizungen der netzhaut entfielen, und das, wo die innervationsgefühle empfunden wurden, sind, wie bereits erwähnt, durch fasern verbunden. Es werden also einmal die gegenstände an sich erkannt, sodann aber werden aus der stärke der innervationsgefühle, die durch die mehr oder minder grossen bewegungen des augapfels verursacht werden, die masse der entfernung der gereizten netzhautstellen beurteilt. Es ergibt sich hieraus, dass die raumbildung nur vermöge unserer gehirneinrichtung möglich, der raum selbst aber die entfernung der auf der netzhaut erregten stellen ist. — Leichter ist es, die zeitliche aufeinanderfolge der vorstellungen als im gehirnbau begründet zu erfassen; denn dass die zeit nicht ausser uns liegt, dass sie nichts wahrnehmbares ist, leuchtet eher ein, als wenn dasselbe vom raume behauptet wird. Die einzelnen wörter einer rede werden nach einander gehört und empfunden, und bei der inneren rede, der rede ohne hörbare worte, treten die gedanken im nacheinander ins bewusstsein. Das nacheinander im reden und denken überträgt sich auch auf die hirnrinde, und dadurch, dass die verbindungsfasern über die ganze hirnrinde die verbindung herstellen, ist es möglich, in dem zusammenhängenden vorstellungsablauf das zu sehen, was man zeit nennt. Gleichzeitig eintretende empfindungen schaffen eben solche vorstellungen, und unmittelbar auf einander folgende bewusste empfindungen werden später als vorstellungen in derselben folge in den bereich des bewusstseins kommen. Die dinge werden uns nun zuerst auffallen, die vor den andern, sei es durch form, farbe, geschmack, grösse, hervortreten. Sie werden zuerst anreizend auf unsere sinne wirken; darnach erst werden die ihnen nachstehenden, vielleicht gar von ihnen abhängigen im stande sein, unsere aufmerksamkeit zu erregen, sich für uns empfindbar zu machen. Daraus folgern wir, dass die in unserm gehirn sich vollziehenden verbindungen von vorstellungen mit der abhängigkeit der dinge von einander zusammenhängen. Wenn die verbindungen von vorstellungen in verschiedener stärke in uns vorhanden sind, wenn wir z. b. einen abschnitt aus der *Glocke* von Schiller leichter und

fliessender hersagen können, als einen auch früher gelernten von *Hermann und Dorothea* von Goethe, so liegt dies zum grössten teil daran, dass auf das einprägen des ersteren längere zeit verwendet oder dass er nach der einprägung öfter wiederholt wurde als der letztere. Je nach der anzahl der wiederholungen des vorstellungsablaufs ist vor allem der dauernde verbleib der vorstellungen und vorstellungsreihen im gehirn gesichert. — Der gehirnmechanismus schafft aber auch in uns die ich-vorstellung. Man sollte meinen, alles, was ausserhalb des gehirns liegt, müsste unter den begriff »aussenwelt« fallen. Das dem nicht so ist, zeigt uns schon das kind, welches im 3. lebensjahre etwa den eigenen körper von der übrigen es umgebenden welt unterscheiden lernt. Wie kommt das, da doch die vorgänge am eigenen körper scheinbar ebenso nur ins bewusstsein treten wie diejenigen, die wir an den dingen der aussenwelt wahrnehmen. Kommt der körper mit einem ausser ihm liegenden gegenstande in berührung, so wird durch empfindungsnerven von der berührten körperstelle aus ein reiz nach dem gehirn übertragen und ruft hier eine empfindung, eine angenehme oder unangenehme, eine schmerzhafte oder schmerzlose, hervor. Anders aber ist, wenn man beispielsweise mit der eigenen hand eine stelle an seinem körper berührt. Da geht sowohl von der berührten als auch von der berührenden stelle ein reiz aus, wodurch gleichzeitig eine zweifache empfindung entsteht. Meynert bringt hierzu noch ein beispiel. Dringen von einem schwingenden körper schallwellen an unser ohr, so erhalten wir schallempfindungen; singen wir aber selbst, gehen also die schallwellen von uns aus, so vernehmen wir nicht nur die töne, sondern wir erhalten auch innervationsgefühle von den dabei ausgeführten bewegungen des kehlkopfes. Der umstand ferner, dass wir öfter in der lage sind, die vorgänge am eigenen körper zu beobachten und ihre wirkungen wahrzunehmen, bringt es mit sich, dass die vorstellungen davon stärkere werden und in den vordergrund vor anderen treten. Endlich aber vermögen wir durch tasten und sehen uns ein raumbild vom eigenen leibe zu schaffen. Diese überaus starken vorstellungen, die sich auf den körper beziehen, treten zu einer besonderen gruppe zusammen, zu welcher vorstellungen von der aussenwelt keinen zutritt erlangen. Aus den

besonders starken vorstellungen vom eigenen körper bildet sich allmählich die ich-vorstellung. Wenn wir dies festhalten, wird es auch erklärlich, warum das kind nicht eher zum vorstellen des ich gelangt. Vor der erfassung des ich seitens des kindes macht es keinen unterschied zwischen sich und der aussenwelt. Denn bevor der kleine Hans sagt: Ich habe hunger —, bildet er: Hans — hunger. Er hat noch keine ich-vorstellung; sein körper gehört für ihn noch der aussenwelt an.

Aus den vorstehenden ausführungen dürfte wohl schon zur genüge die bedeutung der hirnrinde für das geistesleben des menschen erkannt worden sein, und man wird die bezeichnung, die ihr Meynert gibt, wenn er sie die hauptstadt des hirnstaates, den sitz der intelligenz nennt, vollauf billigen. Seine bestätigung aber wird das eben gesagte noch mehr finden, wenn wir im folgenden untersuchen, welchen anteil das gehirn an der sprech- und sprachbildung nimmt.

Zunächst bedarf es der feststellung des entwickelungsganges der sprache beim menschen. Die ersten lautlichen äusserungen des kindes kann man sprache nicht nennen, ja selbst von einem sprechen kann dabei noch nicht die rede sein. Beides, sprache und sprechen, setzt eine dabei vorwaltende absicht voraus. Dass diese bei den ersten lautäusserungen nicht besteht, erhellt schon daraus, dass das kind nicht die fähigkeit der nachahmung besitzt. Die ersten laute und lautverbindungen tragen den charakter des zufälligen, des triebartigen, an sich. Die bewegungen der sprechwerkzeuge geschehen zuerst wie die übrigen bewegungen des kindes teils reflexmässig, teils instinktgemäss. So lange die lautbildung nicht auf dem wege der nachahmung möglich ist, haben wir es mit lallen zu thun, und das ist die vorstufe der sprachentwickelung. Auf der ersten stufe der sprachentwickelung aber steht das kind, wenn es in den stand gesetzt ist, laute und lautverbindungen nachzuahmen. Es geschieht dies noch auf dem wege des reflexes, zumal reflexe in der kindheit leicht zu stande kommen und (nach Kussmaul) das klangbild eines wortes grosse reflektorische triebkraft hat, d. h. ein gehörtes wort das kind leicht zur eigenen vorbringung desselben wortes antreibt. Jedoch ist, dies sei nebenbei bemerkt, das gehör nicht unbedingt nötig, um laute im kinde hervorzurufen. Der taubstummenunterricht

beweist, dass auch ohne das gehör, nur mittels des gesichts-, tast- und muskelsinnes laute und deren verbindungen ausgelöst werden können. Jedoch wird das gehör stets benötigt sein, um feinheit und glätte des sprechens und wohlklang der rede zu erzielen. Ein weiterer fortschritt in der sprachentwickelung, die zweite stufe, ist zu verzeichnen, wenn mit den lauten und lautverbindungen ein inhalt verbunden wird, wenn die sprache begriffssprache wird.

Der grund für diese allmähliche entwickelung der sprache ist darin zu suchen, dass das menschliche gehirn in der ersten lebenszeit noch sehr wenig entwickelt ist und erst nach und nach zu voller bethätigung gelangt. Auf der vorstufe stellen wir beim kinde anfangs das vorhandensein unartikulirter laute (schreien, quaken, krächzen u. s. w.) fest, die vielfach auf reflektorischem wege entstanden. Das gehirn ist in dieser zeit nur in seinen tiefsten teilen in seinen nervenbahnen wegsam, und in der that nehmen die nerven, die eine reflexbewegung bis in die muskeln übertragen, in der gegend, die sich von den vierhügeln bis hinab ins rückenmark erstreckt, ihren ausgang. Die weiterentwickelung der sprache beim kinde ist zugleich der sicherste massstab für die entwickelung seines gehirns. Artikulirte laute lässt das kind aber erst auf der ersten stufe der sprachbildung hören, indem es sich bemüht, seiner umgebung nachzuahmen. Hier tritt schon der wille, die absicht auf, und dies beweist, da der willensäusserung bewusste empfindungen vorangehen müssen, dass die hirnrinde für äussere eindrücke erreichbar ist, dass das kind bewusst empfindet und, indem es auch bald ohne vorsprechen aus eignem antriebe laute und verbindungen derselben hervorbringt, dass es vorstellungen hat. Dass bewusste empfindungen und vorstellungen aber nur in den halbkugeln zu stande kommen, haben wir oben nachgewiesen. Das sprechen auf dieser stufe ist gehörreflex. Von dem zellengebiet im gehirn, wo der hörnerv endet, wo die hörempfindung bewusst wird, welche stelle wir hörzentrum nennen, findet eine überleitung auf das zellengebiet statt, welches bewegungsnerven in die sprechwerkzeuge zum zwecke der ausführung von lautbewegungen entsendet und welches motorisches zentrum benannt wird. Es entsteht nun die frage: wo findet die überleitung vom hörzentrum auf

das motorische zentrum statt, im grosshirn oder unter demselben? Wir haben soeben nachgewiesen, dass bei der nachahmung das grosshirn in anspruch genommen wird. Der beweis wird uns aus den beobachtungen bei sprachstörungen. Während nämlich bei der sprachunfähigkeit, bei der ein ordnen der laute zu silben und wörtern ausfällt (ataktische aphasie) die nachahmende reflexsprache fehlt, ist der kranke bei der durch gedächtnisschwäche hervorgerufenen sprachunfähigkeit (amnestische aphasie) wohl im stande, vorgesprochenes, wenn auch ohne verständnis, nachzusprechen. Nun ist bei dem ataktisch-aphatischen der sitz der krankheit in den halbkugeln, doch nur in dem gebiete, wo das wortbild aufgenommen wurde, während bei dem amnestisch-aphatischen, bei dem, wie wir erfahren, die nachahmende reflexsprache vorhanden ist, der sitz der krankheit zwar auch in der rinde zu suchen ist, bei ihm aber entweder die verbindung zwischen dem wort- und vorstellungsgebiet unterbrochen oder das letztere gänzlich erkrankt erscheint. Das nachahmende sprechen wird sofort zur begriffssprache, wenn die verbindung oder assoziation von wort- und sachvorstellung sich vollzieht. Dies kann aber, wir wiesen es nach, nur in der rinde vor sich gehen, folglich muss das nachahmende sprechen mit hilfe der rinde sich vollziehen. Bisher haben wir die werkstätte erforscht, wo das laut- oder wortbild empfunden, möglicherweise mit einer sachvorstellung verbunden wurde. Wir haben erfahren, dass von hier aus eine überleitung auf das motorische zentrum für die mund- und zungenmuskulatur statthat, das ebenfalls in der rinde zu suchen ist, und von wo aus willkürlich die mund- und zungenmuskeln in bewegung gesetzt werden. Von der rinde aus gehen die bewegungsfasern wahrscheinlich durch das verlängerte mark, wo wir das artikulations-zentrum, das zentrum, welches die aufeinanderfolge und das miteinander der lautbewegungen regelt, zu suchen haben. Der wissenschaft ist es bisher nicht gelungen, diese leitungsfasern von der rinde nach dem verlängerten mark aufzufinden. Dass in letzterem aber das erwähnte artikulationszentrum liegen muss, dafür sprechen seine einrichtungen; denn es enthält (nach Kussmaul) 1. die ausgangsstellen derjenigen nerven, die die atmungs- und stimmbewegungen regeln, 2. den ursprung der nervenfasern, welche zur bewegung der sprech-

organmuskeln veranlassung geben, und 3. die anfänge der nerven, welche gehör- und tasteindrücke vermitteln. Alle diese nervenendpunkte, die man auch nervenkerne nennt, sind durch fasern wieder mit einander verbunden, so dass daraus ein ineinandergreifen der bewegungen erklärlich wird. Die annahme Kussmauls, dass das verlängerte mark die dargethane wichtige rolle beim sprechen spielt, ist um so begründeter, als bei verletzungen und veränderungen in diesen nervenkernen das sprechen leidet und stammeln und lallen eintritt. Auch nach dem kleinhirn strahlt der hörnerv fasern aus, über deren bedeutung bisher sichere kenntnis fehlt. Meynert vermutet von ihnen, dass sich rhythmisch gehaltene gehörseindrücke auf ihnen bewegen, die das kleinhirn zum ausgange für rythmische bewegungsantriebe machen. Es dürften sonach tanzbewegungen nach musikbegleitung vom kleinhirn aus geregelt werden.

Jeder körperteil entsendet empfindungs- und bewegungsnerven nicht nur in das rückenmark, verlängerte mark oder ins kleinhirn, sondern daneben auch in das grosshirn, wobei die deutlich abgegrenzten massen von nervenzellen, die man ganglien nennt, als die ausgangs- bezw. endstellen der bewegung veranlassenden oder sinneseindrücke leitenden nerven von wichtigkeit sind. Von ganglien des grosshirns kommen in betracht 1. die vierhügel und sehhügel, 2. die streifenhügel und die grosshirnrinde. Die nach den vier- und sehhügeln führenden nerven, welche von den sinneswerkzeugen ausgehen, leiten bis dahin sinneseindrücke fort, die wieder zu bewegungen führen, denen der antrieb von den vier- oder sehhügeln aus wird. Dasselbe geschieht von den streifenhügeln und der grosshirnrinde aus, wenn sinneseindrücke dahin gelangen. Es ist aber ein wesentlicher unterschied in diesen bewegungen. Während nämlich die ersteren, die von den seh- und vierhügeln ausgehen, wie schon oben erwähnt, reflexbewegungen sind, die auf sinneseindrücke hin erfolgen, sind die aus der hirnrinde und den streifenhügeln entspringenden bewegungen willensbewegungen, ausgelöst durch bewusste empfindungen oder vorstellungen. Von den innerhalb der halbkugeln belegenen ganglien kommen für die lautsprache nur die streifenhügel und sehhügel in betracht; da verletzungen an den streifen- oder sehhügeln die lautsprache vernichten, zum mindesten stammeln

bewirken. Nach den vierhügeln laufen fasern des sehnerven, und sie sind als optisches organ für die schriftsprache von wichtigkeit. Nach unsern darlegungen werden daher streifenhügel, sehhügel, kleinhirn und verlängertes mark bei der mechanischen ausführung der sprechbewegungen zusammenwirken; hier erfolgt auch die aufnahme der laute als blosse schallerscheinungen. Die hirnrinde aber tritt in thätigkeit, wenn das sprechen zur sprache wird, d. h. wenn die silben und wörter mit einem vorstellungsinhalt verbunden gebildet werden und wenn gesprochenes zum verständnis gelangt.

Wo haben wir die seele zu suchen? und wie erscheint sie uns? — diese fragen sollen zum schluss noch kurz beantwortet werden. Niemand wird sich heute finden, der mit den alten glaubt, den sitz der seele in die hirnhöhlen legen zu müssen. Wir suchen sie auch nicht an einer bestimmten stelle, deren verletzung den sofortigen tod zur folge hat. Für diese erscheinung hat die physiologie die erklärung, dass an dieser stelle der ausgang von nerven für herzbewegung und atmung ist. Wir stimmen vollends nicht denen zu, die, um die einheit der seele beweisen zu können, sie als unausgedehntes wesen, als monade, denken. Uns ist die gesamtheit der hirnzellen der sitz der seele, und da wir eine innige verbindung der zellen unter einander nachgewiesen haben, ist auch für uns damit die einheit der seele bestehend. — Die äusserungen der seele, das dürfte in unserer abhandlung bewiesen sein, sind bewusstes empfinden und vorstellen. Darnach durfte Wundt sie mit recht erkennen als »die summe unserer inneren erlebnisse selbst, unseres vorstellens, fühlens und wollens, wie es sich im bewusstsein zu einer einheit zusammenfügt und in einer stufenfolge von entwickelungen schliesslich zum selbstbewussten denken und zum freiwilligen wollen erhebt.«

Ratibor. H. HOFFMANN.

ZUR FRAGE VON DEN VOKALKLÄNGEN.[1]

Seit dem erscheinen der *Lehre von den tonempfindungen* von Helmholtz gilt es wohl den meisten als ein dogma, dass die verschiedenen vokale durch die absolute tonhöhe der mundhöhlen-resonanz bestimmt sei. Zwar haben spätere untersuchungen, wie sie z. b. v. Zahn, Lloyd, Bremer und andere gemacht, ziemlich augenscheinlich erwiesen, dass die theorie einer verbesserung bedarf. Sie scheint jedoch dem grossen namen ihres schöpfers eine gewisse unsterblichkeit entlehnt zu haben, und selbst bei denjenigen forschern, welche zur auferbauung einer neuen theorie am kräftigsten beigetragen haben, findet man zuweilen überreste der älteren, was ihre arbeit nicht zu fördern scheint. Bei solchem verhältnis dürfte es nicht ungeeignet erscheinen, dass der verfasser die hoffnung gehegt hat, durch folgende kritische bemerkungen zur klareren auffassung der aufgabe ein klein wenig beitragen zu können. Die wirkliche lösung wird der experimentalen forschung vorbehalten werden.

[1] Der vorliegende aufsatz war schon im frühjahr d. j. 1892 niedergeschrieben. Es war damals mein plan, ihn nach einem jahre aufs neue durchzumustern, um ihn darauf dem wissenschaftlichen publikum vorlegen zu können. Als ich diese prüfung vornahm, fand ich aber, dass inzwischen wichtige phonetische arbeiten erschienen waren, auf welche ich notwendiger weise rücksicht nehmen musste. Dringendere arbeiten haben die abschliessung nochmals verzögert, und als ich das manuskript wieder hervorgezogen hatte, begegnete mir die nachricht von dem tode des grossen forschers, auf dessen grund ich stehe, gegen den ich mich aber im einzelnen kritisch verhalten muss. Ich glaube jedoch nicht gegen ihn undankbar zu erscheinen, dadurch dass ich jetzt meine bemerkungen vorlege. Nach der wahrheit strebte er; nach der wahrheit sollen auch wir streben. Kein αὐτὸς ἔφη darf der forschung die augen verbinden.

Wenn wir auf einem instrument einen ton anschlagen, so werden bekanntlich nur wenige ohne wissenschaftliche hilfsmittel und ohne vergleichung mit einem bekannten die absolute tonhöhe angeben können. Wozu sonst die stimmgabeln? Dagegen werden die meisten auch über sehr unbedeutende verschiedenheiten in der klangfarbe sicher urteilen. Die klangfarbe ermöglicht es ja, bekannte stimmen zu unterscheiden, selbst wenn wir sie etwa durch das telephon hören. Ähnliches gilt bei der zusammenwirkung von klängen. Wir erkennen die stimme eines bekannten sängers sehr wohl trotz der starken begleitung des orchesters oder des chors, aber selbst bei sehr einfachen akkorden wird wohl nur der musiker von fach entscheiden können, ob etwa *c* oder *d* erklingt. Also unser ohr ist für verschiedenheiten in der klangfarbe (wie sie durch intervall- und stärkeverhältnis zusammenwirkender töne bestimmt wird) ausserordentlich empfindlich, aber absolute tonhöhen zu bestimmen, ist, wo unmittelbare vergleichung nicht stattfindet, nur den wenigsten möglich. Jetzt will die Helmholtzsche theorie behaupten, dass z. b. der vokal *u* durch das vorhandensein eines gewissen, der tonhöhe nach bestimmten tones (nach Trautmann g^2) charakterisirt sei. Ich frage: wie kommt es, dass dieses g^2 so überaus leicht zu erkennen ist, da sonst absolute tonhöhen so schwierig zu bestimmen sind? Wie ist dies möglich, da ja die schwankende tonhöhe des stimmbänderklanges eine verwirrender weise wechselnde begleitung hervorruft?

Gegen die Helmholtzsche theorie in ihrer älteren fassung hatte E. v. Qvanten einen wichtigen einwurf gemacht, der eine modifikation von seiten Helmholtzens hervorgerufen hat. Der hauptinhalt der schrift v. Qvantens ist: Singen wir etwa auf den ton g^1 den vokal *u*, so geht alles gut, denn der eigenton der mundhöhle fällt mit dem ersten oberton des stimmtones zusammen, d. h. die in der mundhöhle eingeschlossene luft wird in kräftige schwingungen versetzt, sie gibt den ton g^2 und den vokal *u*. Singen wir aber bei unveränderter mundstellung die skala aufwärts, so wird, wenn wir a^1 singen, gar kein vokal herauskommen, denn dieser ton hat keinen oberton, der mit dem eigenton der mundhöhle zusammenfällt. Infolge dieser bemerkung weist Helmholtz auf die sehr wichtige

thatsache hin, dass leichte körper, deren resonanz schnell verklingt, nicht nur ihren eigenton, sondern auch benachbarte töne verstärken können. Dies gilt besonders für die mundhöhle, »deshalb kann *ein ton, der* nur für die wenigen schwingungen eines solchen kurzen resonanztones ***nahehin übereinstimmend oszillirt***,[1] eine verstärkung durch mittönen finden, die nicht viel geringer ausfällt als für einen genau übereinstimmenden ton, und die breite in der skala, deren töne durch eine gegebene stellung des mundes merklich verstärkt werden können, ist eine ziemlich erhebliche.«[2]

Ist durch dies der einwand v. Qvantens seiner kraft beraubt worden? Ich glaube das nicht. Es ist wohl zu merken, dass Helmholtz von *verstärkung* eines gegebenen tones (zumal eines der teiltöne des stimmbänderklanges) spricht. In unserem beispiel also wird, wenn wir a^1 singen, nicht weiter g^2, sondern a^2 aus der mundhöhle erklingen. Dies muss aber nach der Helmholtzschen theorie nicht etwa *u*, sondern *einen anderen vokal* ergeben, und wenn wir h^1 singen, wird schon ein anderer hauptvokal des Trautmannschen[3] vokalsystems herauskommen. Aber wird es sich wirklich erweisen lassen, dass beim singen (und beim sprechen) trotz unveränderter artikulation derartige vokalwechsel stattfinden? Ich habe wenigstens nichts desgleichen beobachtet.

Helmholtzens theorie setzt ferner voraus, dass bei individuen verschiedenen alters und geschlechts, d. h. bei individuen mit mundhöhlen von verschiedenen dimensionen der eigenton für einen gegebenen vokal konstant sei. Er nimmt daher eine verschiedene artikulation als ersatz der verschiedenen dimensionen an. Diese verschiedene artikulation hätten jetzt die lautphysiologen, die sich der Helmholtzschen theorie anschliessen, nachweisen sollen; aber dies ist nicht geschehen, und man möchte in der that gründe haben, die annahme zu bezweifeln. Da man so unbekümmert den angaben konstanter

---

[1] Die hervorhebung von mir. N. B.

[2] *Tonempf.*[4] 182.

[3] Die spezialangaben der eigentöne dürften bei Trautmann mit sichererer kenntnis des sprachmaterials gegeben sein, weshalb ich sie von ihm und nicht von Helmholtz entlehne.

artikulationen annahmen konstanter eigentöne beifügt, so wird vielleicht die folgende auseinandersetzung nicht ganz unnütz sein.[1]

Denken wir uns einen vater und seinen sohn, und setzen wir voraus, dass ihre mundhöhlen mathematisch gleichförmig seien. Der vater ist ein mann von 3 ellen, der sohn ein knabe von 2, und die dimensionen ihrer mundhöhlen haben dieselbe proportion (z. b. der abstand zwischen stimmritze und mundöffnung ist beim vater 1,5 mal grösser als beim sohn). Wie verhalten sich jetzt bei analoger artikulation die eigentöne ihrer mundhöhlen? Ich glaube behaupten zu können, ihr intervall beläuft sich auf eine quinte.

Der beweis ist einfach: Bei allen körpern beruht die tonhöhe auf der schwingungsperiode. Diese aber ist bei körpern von derselben dichte (zumal lufträumen) mit der länge der schallwelle proportional. Bei gleicher form zweier resonanzräume muss die schallwelle in gleicher weise reflektirt werden, d. h. in beiden müssen ihre wege gleichförmig und ihre längen also mit zwei homologen lineardurchschnitten proportional sein. Im vorliegenden fall werden also die schallwellenlängen — bezw. die schwingungsperiode — beim vater 1,5 mal grösser sein als beim sohn und umgekehrt die schwingungszahl bei diesem 1,5 mal grösser als bei jenem, woraus erfolgt, dass der eigenton der mundhöhle beim knaben eine quinte höher ist als beim vater.[2]

---

[1] Das folgende beansprucht gar nicht, das verhältnis der eigentöne bei verschiedenen individuen entscheidend klarzumachen. Da aber zwei meiner meinung nach unvereinbare ansichten bei vielen forschern nebeneinander stehen, so glaube ich ein recht zu haben, den widerspruch durch folgerungen darzulegen. Wie dann der widerspruch zu lösen sei, werden versuche ergeben. Die versuche aber sind meines erachtens bisher oft so angelegt worden, dass sie über den kern der frage keine auskunft gaben.

[2] Man spricht oft davon, dass z. b. bei kindern das *a* einen *ä*-ähnlichen klang habe. Ich habe sowohl diese abweichung wie die gegenteilige beobachtet. Aus dem obigen dürfte übrigens hervorgehen, dass man bei annahme konstanter artikulationen bei den kindern nicht mit *ä*-ähnlichen *a*-lauten zu rechnen hätte, sondern mit vokalen, die viel weiter nach *i* hin zu setzen wären als das *ä* selbst. Hat man dies im wirklichen leben beobachtet? Ebensowenig glaube ich als die vorauszusetzende artikulatorische kompensation.

Diese theorie wird durch die von v. Zahn gemachten beobachtungen bestätigt; v. Zahn hat die geflüsterten vokale von 45 personen untersucht und die verschiedenen eigentöne, die er für die verschiedenen vokale erhalten hat, in einer tafel zusammengestellt, die wir hier wiedergeben wollen, jedoch mit der veränderung, dass statt der absoluten zahlen v. Zahns prozent-zahlen eingeführt werden.

Die tafel erhält dadurch folgendes aussehen:

u	*ō*	*a*	*ä*	*e*	*i*	*ü*	*ö*
d^0-e^0 7	g^0 12	a^0 2	e^1 3	h^1 4	c^2 4	g^1 3	f^1 4
f^0 20	a^0 27	h^0 5	f^1 5	c^2 28	d^2 28	a^1 10	g^1 9
g^0 38	h^0 32	c^1 25	g^1 8	d^2 34	e^2 26	h^1 22	a^1 29
a^0 28	c^1 20	d^1 33	a^1 22	e^2 23	f^2 22	c^2 33	h^1 29
h^0 5	d^1 7	e^1 21	h^1 24	f^2 10	g^2 13	d^2 22	c^2 21
c^1 3	e^1 2	f^1 10	c^2 21		a^2 6	e^2 7	d^2 7
		g^1 5	d^2 10			f^2 2	e^2 2
			e^2 5				
			f^2 3				

Man wird gleich sehen, dass v. Zahn sogar etwas grössere schwankungen beobachtet hat, als unser beispiel ergab. Statt der quinte meines beispiels finden wir in der tafel eine sexte oder septime, ja beim *ä* sogar mehr als eine oktave.[1] In der that habe ich ja extreme fälle im beispiel gar nicht in betracht gezogen. Hätte ich den knaben meines beispiels ein bischen kleiner gemacht, so wäre ich v. Zahn näher gekommen. Ferner müssen wir in betracht ziehen, dass v. Zahn wirklich verschiedene vokalnüancen hat zusammennehmen können, besonders die kürze mit der entsprechenden länge, die nach Trautmann im allgemeinen um einen ton von einander entfernt sind. Abgesehen von *ä*, worüber später, wird man wohl also zugeben, dass die schwankungen nicht zu gross sind, als dass sie mit meinen obigen folgerungen in übereinstimmung gebracht werden können. Es wird also am platz sein, die resultate v. Zahns mit denen einer entgegengesetzten anschauung kritisch zu vergleichen.

[1] Nach Trautmann 9 ganze töne! Ich brauche ihm wohl nicht erst zu sagen, dass die oktave ein intervall von 6 tönen (nicht 8) beträgt, und dass das intervall *e—f* nur ein halber ton ist.

Trautmann, der die konstanz der eigentöne erwiesen zu haben glaubt, hat die stimmgabelprobe angewandt, d. h. er hat verschiedene stimmgabeln der artikulirenden mundhöhle genähert, und wo diese durch resonanz den ton der stimmgabel verstärkt haben, hat er identität in der tonhöhe zwischen der mundhöhle und der stimmgabel gefolgert. Was die bestimmung der oktave betrifft, so wird man wohl Trautmann *a priori* den vorzug geben müssen. Wenn es aber kleineren intervallen gilt, so kommt wieder das in betracht, was wir oben nach Helmholtz angeführt haben. Die mundhöhle verstärkt *nicht nur ihren eigenton,* sondern auch benachbarte töne, die nächsten beinahe ebenso stark wie jenen und noch bei dem intervall einer quinte merklich.[1] Jetzt stimmen im allgemeinen (abgesehen von der oktave[2]) die Trautmannschen ansätze mit den *mittleren* ansätzen v. Zahns, d. h. *den normalstimmgabeln Trautmanns hätten alle von v. Zahn untersuchten mundhöhlen ansprechen müssen.* Nur die stärke der resonanz würde die verschiedene stimmung angeben, aber dabei kommen auch als mitwirkende faktoren die stärke des anschlages, der abstand der gabel von der mundöffnung etc. in betracht, d. h. die Trautmannsche stimmgabelprobe erfordert, um zuverlässig zu sein, eine menge ausserordentlich feiner präzisionsinstrumente, die er kaum hat benutzen können, und von denen er gar kein wort äussert.

Wenn v. Zahn die schwankungen recht angibt, so wird also die ansicht Trautmanns sehr leicht erklärlich werden; wenn aber Trautmanns ansicht wirklich die richtige wäre, so würde die ganze tafel v. Zahns blosser unsinn sein. Trautmann teilt uns mit, dass in Leipzig, wo v. Zahn gearbeitet, der buchstabe *ä* sehr verschieden ausgesprochen werde, und er will durch derartige verschiedenheiten die ganze schwankung erklären. Ich glaube, er hat insofern recht, dass wir durch jene dialektverschiedenheit die *besonders grosse* schwankung beim *ä* zu erklären haben. Fällt ja auch die obere grenze des *ä* mit der des *e* zusammen, was sonst bei benachbarten vokalen nicht geschieht. Will man in dieser weise die ganze tafel erklären, so muss man annehmen, dass in Leipzig *alle vokale*

[1] *Tonempf.*[4] 183.
[2] Trautmann setzt das ganze system 2 oktaven höher als v. Zahn.

bunt durcheinander geworfen sind, und dass v. Zahn gar keine phonetische analyse gemacht, sondern phonetisch verschiedenes aus orthographisch-etymologischen gründen ganz rücksichtlos zusammengenommen hat. Dies hat aber Trautmann nicht behaupten wollen, und ich werde ihn deshalb gar nicht tadeln. Im gegenteil erweist sich v. Zahn als ein überaus gewissenhafter forscher. — Auch Helmholtz macht ein wenig zu viel aus den mundartlichen schwankungen. Es liegt nahe, durch sie lästiges material abzusondern, aber man muss festhalten, dass wenn *u* durch g^2, *o* durch h^2 charakterisirt wird, und wenn die absolute tonhöhe das wesentliche ist, so kann gar kein vokal, dessen eigenton höher als a^2 ist, als ein *u* wahrgenommen werden.

Zuletzt mögen noch ein paar bemerkungen über die tafel hinzugefügt werden. Man findet bei allen vokalen in der mitte der reihe einen ton, der öfter als jeder andere beobachtet worden ist,[1] und die zahlen für die übrigen töne werden kleiner, je länger wir uns von diesem ton entfernen. Dies ist ja eben die weise, in welcher die natur die variation zu regeln pflegt. Es werden die abweichenden formen seltener, je nachdem sie sich mehr vom typus unterscheiden. — Ferner ist zu beobachten, wie gross das übergewicht der mittleren töne ist. Innerhalb einer terz finden wir etwa 80 % der fälle. Wenn also Bremer die schwankungen des eigentons eines gegebenen vokals auf zwei töne bestimmt, so bedeutet das nur, dass er nicht so extreme fälle wie v. Zahn in betracht gezogen hat.[2]

Selbst abgesehen von den angeführten einwürfen gegen die theorie von konstanten eigentönen sind also auch gegen die beweise für sie wichtige anmerkungen zu machen. Neben den hier erwähnten sind noch andere von Helmholtz vorgebracht, auf welche ich hier nicht näher eingehen kann. Ich will nur daran erinnern, dass die »künstlichen« vokale nicht eben das beweisen, was sie beweisen sollten, da ja wesentliche faktoren für die synthese notwendig waren, deren vorhandensein durch die analyse nicht nachgewiesen war. (Ein schönes

[1] Nur bei *ö* sind zwei mittlere töne gleich oft beobachtet worden.

[2] *Deutsche phonetik* 160. — Die notwendigkeit, extreme fälle mit sorgfalt zu beobachten, ergibt sich als methodologisches resultat dieser untersuchung.

u« nur durch mehrere stimmgabeln, da jedoch *u* als einfach angegeben war, und so fort.) Auch wäre noch übrig, zu erweisen, dass z. b. der *u*-akkord, wovon Helmholtz s. 200 spricht, einen wesentlich anderen vokal ergeben würde, wenn der ganze akkord um irgend ein intervall höher gestimmt gewesen wäre.

Dies sind die kritischen bemerkungen, die ich gegen die gewöhnliche vokaltheorie habe hervorheben wollen. Vielleicht dürfte ich auch im vorbeigehen andeuten, in welcher richtung ich die lösung der frage suchen will. Ich erinnere dabei an die thatsache, dass schon Helmholtz bei einigen vokalen je zwei eigentöne beobachtet hat. Die annahme von mehreren zusammenwirkenden eigentönen ist auch notwendig, um die verschiedenheit einiger vokale zu erklären, die (wie etwa nach Trautmann *ü* und *e*) einen gemeinsamen eigenton haben. Wenn wir die sache lautphysiologisch betrachten, so finden wir, dass bei den meisten vokalen das ansatzrohr (mundhöhle, schlundkopf eventuell + nasenhöhle) in zwei räume geteilt, die nur durch eine verhältnismässig kleine öffnung verbunden sind. Es ist zu erwarten, dass jeder raum seinen eigenton habe, und es sind ja auch neuerdings diese vorauszusetzenden doppelten eigentöne beobachtet worden. Fassen wir jetzt wieder die frage von den verschiedenen individuen ins auge. Die absolute tonhöhe der resonanztöne dürfte als variabel vorauszusetzen sein. Das intervall der durch ein und dieselbe artikulation ergebenen eigentöne (des der vorderen, des der hinteren und des der ganzen mundhöhle) dürfte aber annähernd unverändert bleiben. Das resultat der artikulation eines gewissen vokales dürfte also nicht durch ihre absolute tonhöhe, sondern durch ihre klangfarbe (akkordfarbe) bestimmt sein; in andern worten: unser ohr dürfte nicht die schwierige aufgabe haben, absolute tonhöhen zu bestimmen, sondern es dürfte hier wie sonst *vergleichungen* bewirken können.

Upsala. NATANAEL BECKMAN.

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 2. HEFT, MAI-JUNI 1894.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
1894.

Inhalt.

Seite

Inhalt des beiblatts „Phonetische Studien."

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 3. HEFT, JULI 1894.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
1894.

Inhalt.

Prof. Rambeaus adresse ist bis zum 15. september:

Dr. A. Rambeau
Mountain Lake Park
Garrett Co., Md., U. S. A.

Das nächste heft erscheint im august.



DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 4. HEFT, AUGUST 1894.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
1894.



Inhalt.



DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 5. HEFT, SEPTEMBER-OKTOBER 1894.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
1894.

Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.

Mit Beilagen der Verlagsbuchhandlungen R. Gaertner und Emil Goldschmidt in Berlin.

Inhalt.

☛ Wegen längerer abwesenheit und sonstiger verhinderung beider inländischen herausgeber müssen die hefte 5 und 6 leider verspätet erscheinen.

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 7. HEFT, DEZEMBER 1894.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

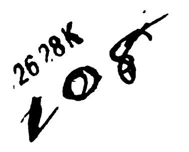
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 810 BROADWAY.

1895.

Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.

Inhalt.

Inhalt des beiblatts „Phonetische Studien."



DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

II. BAND, 8. HEFT, JANUAR 1895.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 810 BROADWAY.

1895.

Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.

Mit Beilagen der Verlagsbuchhandlungen von *Hermann Gesenius* in Halle a. S., *Gerhard Kühtmann* in Dresden und *N. G. Elwert* in Marburg.

Inhalt.

☞ Die vollendung des II. jahrgangs der *N. Spr.* ist durch verschiedene umstände, vor allem durch andauernde verhinderung des hauptredakteurs, leider sehr verzögert worden. Heft 9 und 10 werden als *doppelheft* nun baldigst erscheinen und den band zum abschluss bringen. Vom neuen jahrgang ab gedenken wir jedes heft regelmässig in dem auf dem umschlag genannten monat erscheinen zu lassen.

Prospekt.

F. W. Gesenius

Englische Sprachlehre.

Völlig neu bearbeitet

von

Dr. Ernst Regel,
Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen.

Erster Teil.
Schulgrammatik
nebst Lese- und Übungsstücken.
Preis gebunden 3 ℳ 50 ₰.
1894.

Zweiter Teil.
Lese- und Übungsbuch
nebst kurzer Synonymik.
Mit einem Plan von London und Umgebung.
Preis gebunden 2 ℳ 25 ₰.
1895.



Halle 1895.
Verlag von Hermann Gesenius.
Mühlweg 34.

Vorwort
zum ersten Teile der „Englischen Sprachlehre".

Als mir vom Verleger die Neubearbeitung des „Gesenius", die den neuen Lehrplänen entsprechen sollte, übertragen wurde, machte ich mir klar, daß dies hinsichtlich der ganzen Anlage ein neues Buch werden müßte, daß aber auf der anderen Seite, soweit es sich mit den neuen Bestimmungen vereinbaren ließe, alles das beizubehalten wäre, was dem alten Werke seine Verbreitung verschafft hatte. Der große Vorzug des ersten Teiles vom alten „Gesenius" besteht nun meines Erachtens darin, daß die englische Formenlehre in glücklicher Verteilung des Lehrstoffes dem Lernenden vorgetragen wird. Diese Verteilung habe ich im wesentlichen beibehalten und mich auch bei der Behandlung der Syntax, die nun natürlich in dasselbe Buch mit hinein zu bringen war, im großen und ganzen an die Fassung derselben, wie sie sich im zweiten Teile des alten „Gesenius" findet, angeschlossen. Daß ich mir dabei Kürzungen und, wo es mir notwendig erschien, auch Abweichungen im einzelnen vorbehielt, ist selbstverständlich.

Was die Verwertung der englischen Texte betrifft, konnte ich einzelne Prosastücke, soweit sie in den ganzen Plan, den ich mir gemacht hatte, hineinpaßten, und die meisten Gedichte wieder benutzen.

Der Unterschied der ganzen Anlage meiner Bearbeitung besteht hauptsächlich in folgenden Punkten:

1) Über den Lautierkurs habe ich mich in den Vorbemerkungen für den Lehrer besonders ausgesprochen und hebe hier nur hervor, daß sich die ganze Darstellung auf den Laut und nicht auf den Buchstaben gründet. Die Normalwörter sind den beiden ersten Kapiteln entnommen, zur Erleichterung des Lernens sind aber die Bedeutungen der Wörter noch einmal hinter die betreffenden Abschnitte gestellt worden. Ich denke mir den Anfangsunterricht nach meinem Buche so, daß der Lehrer auf die Aussprache der Wörter des Lautierkurses zunächst das Hauptgewicht legt und die Bedeutung derjenigen Wörter, die dabei noch nicht haften geblieben sind, dann beim zusammenhängenden Stücke befestigt.

2) Die englischen Texte stehen voran; das aus denselben sich für die Grammatik Ergebende ist durch den Druck hervorgehoben, und die abzuleitenden Regeln folgen den englischen Stücken. Das Verfahren ist also analytisch. Indessen habe ich mir von Anfang an zur strengsten Pflicht gemacht, den englischen Texten nie Gewalt anzuthun, sondern stets in erster Linie ein natürliches Englisch zu wahren. Konnte ich aus den gegebenen Texten nicht alles ableiten, was in den betreffenden Abschnitten der Grammatik zur Sprache kommen mußte, damit sich der Lernende über alles das belehren kann, was ihm zu einem genauen Einblick in das Wesen der Sprache zu wissen nötig ist, dann

habe ich **eine maßvolle Synthese** eintreten lassen; dies Verfahren ist meines Erachtens demjenigen vorzuziehen, welches sich bestrebt, alles in die Stücke hineinzuarbeiten, was in der Grammatik zu besprechen ist, denn dann ist die große Gefahr vorhanden, daß dem Schüler ein gemachtes Englisch als Vorbild hingestellt wird.

Aus dem oben über die Ausdehnung der grammatischen Regeln Gesagten erhellt, daß ich mich nicht mit einer derartigen Kürze mancher Bücher befreunden kann, die beim Lernenden Unklarheit über wichtige Punkte der Grammatik hinterläßt; der Schüler muß sich zu Hause in seiner Grammatik Rats erholen können über das, was in den Unterrichtsstunden wohl gelegentlich dagewesen, aber noch nicht sein festes Eigentum geworden ist.

3) Den abgeleiteten Regeln schließen sich dann die Übungsstücke an. Zunächst muß meines Erachtens eine Übung in englischer Sprache, ohne Dazwischentreten des Deutschen stattfinden. (In einem Kapitel, dem der Zahlen, welches für den Schüler das interessanteste zu sein pflegt, wenn man es am richtigen Ende anfaßt, und das langweiligste, wenn der Lehrer es nicht richtig anfängt, habe ich gezeigt, wie man hier die Zuhilfenahme des Deutschen überhaupt nicht braucht.) Gerade auf der unteren und mittleren Stufe ist dieser Punkt von der größten Wichtigkeit. Steckt man sich das Ziel, die lebenden Sprachen so zu lehren, daß die Lernenden nicht bloß ein in dieser Sprache geschriebenes Buch lesen können, sondern daß sie wenigstens vorbereitet werden, sich selbst in dieser Sprache mündlich und schriftlich auszudrücken und namentlich auch den Ausländer zu verstehen, welches Ziel jetzt allgemein als das richtige anerkannt wird, so darf man gerade im Anfang nicht das Hauptgewicht auf Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache legen.[1]) Die direkte Reproduktion des Fremdsprachlichen, sobald die Bedeutung desselben klar geworden ist, bleibt zunächst die Hauptsache. Dadurch werden viele Fehler überhaupt vermieden, zu denen das Deutsche den Anlaß giebt. Diese Reproduktion wird mit der zunehmenden Vokabel- und Phrasenkenntnis immer mannigfaltiger werden können. Der Lehrer kann den Inhalt des fremdsprachlichen Stückes von den Schülern kurz zusammendrängen lassen, und er kann sehr bald zu der wichtigen Übung schreiten, etwas Ähnliches vorzulesen und dann mündlich und schriftlich von den Schülern wiedergeben zu lassen. So wird das Ohr für die richtige Erfassung des fremden Idioms geübt und sehr bald ein wirkliches Können in direkter Wiedergabe erzielt. Dazu gehört aber auch, daß sich der Schüler gleich auf der untersten Stufe an die in der fremden Sprache vom Lehrer gestellten Fragen gewöhnt. Der Lehrer selbst kann in dieser Beziehung gar nicht streng genug gegen sich selbst sein. Fragen-

1) Ich habe meinen ganzen Standpunkt zur Reform ausgesprochen in den Zeitschriften: „Neuere Sprachen“, „Mädchenschule“, „Lehrproben“, „Literaturblatt für germanische und romanische Philologie“. Hier bringe ich meine Ansichten zur Geltung, ohne im geringsten gegen die Lehrpläne zu verstoßen.



stellen überhaupt ist sehr leicht, es fragt sich nur, ob diese Fragen — um nun speziell vom Englischen zu reden — wirklich englisch oder "foreign" klingen.

Wer in meiner Art Fragen zu stellen eine Bevormundung des Lehrers erblicken sollte, dem will ich ganz offen bekennen, daß, obwohl ich in meiner zwanzigjährigen Lehrerthätigkeit viel englisch gesprochen und geschrieben habe, mir bei meiner durch das ganze Buch durchgeführten Fragestellung noch gar mancherlei von den beiden Engländern, denen ich meine Fragen vorlas, verbessert worden ist. Außerdem ist kein Lehrer an mich gebunden; ich wollte nur zeigen, wie man es machen kann, nicht, daß man es gerade so machen muß.

Man wolle freundlichst darauf achten, daß ich in manchem meiner englischen "Exercises" Beispiele aus dem vorhergehenden Texte für die einzuübenden Regeln vom Schüler suchen, also eine kleine Sammlung von ihm anlegen, nie aber grammatische Dinge englisch erklären lasse.

Manche Fragen beziehen sich auf die elementarsten Dinge der Synonymik, die der Schüler sich aus den dagewesenen Beispielen selbst ableiten kann. Es ist eine Hauptregel der Pädagogik, daß der Lehrer nichts synthetisch darbiete, was der Schüler selbst finden kann. Wenn also z. B. der Unterschied von man und woman, husband und wife oder von large, big, great aus den englischen Stücken klar geworden ist, kann sich der Schüler auch in ganz einfacher Weise darüber aussprechen. Ich habe nichts verlangt, was der Schüler nicht mit dem bereits zur Verfügung stehenden Vokabelschatz ausdrücken kann.

Hier und da habe ich nach der Bedeutung von Wörtern gefragt, die aus dem Französischen vom Schüler leicht abgeleitet werden können, wie bei beef, mutton, veal. Was das Stoffliche betrifft, so habe ich Dinge berührt, die auch auf der Anfangsstufe aus dem deutschen Unterrichte her bekannt sind.

Den englischen Exercises schließen sich meist zwei deutsche Übersetzungsübungen an. Immer aber habe ich das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, daß diese mit dem Vorhergehenden im engsten Zusammenhang stehen und sich durchaus im selben Gedankenkreis bewegen. Sämtliche Übungen bilden durchaus ein Ganzes. Einzelsätze sind durchgehends vermieden. Zur Repetition sind Einzelsätze meines Erachtens durchaus am Platze, aber man betont jetzt mit Recht, daß das Grammatische sich leichter merkt und sicherer befestigt, wenn es im Gedankenzusammenhang gelehrt wird. Daß ich Einzelsätze zum Behuf der Repetition nicht verwerfe, beweisen meine „Eisernen Bestände“.

Wer in der ausführlichen Darstellung der Grammatik die Einzelsätze nicht entbehren will, findet sie im alten „Gesenius“, der nach wie vor neben meinem Buche von der Verlagshandlung fortgeführt wird.

4) Was die Auswahl der Lesestücke betrifft, so war ich bemüht, auch hier etwas durchaus Einheitliches zu bieten. Zunächst sind ganz einfache, zuerst absichtlich kindliche Stücke aus guten englischen Lese-

büchern gewählt, weil in ihnen naturgemäß auch die Sprache eine einfache ist. Eine gesunde Moral wird man auch in diesen und den wichtigen Gesichtspunkt des Spannenden in den folgenden Stücken nicht vermissen.

Zuerst wird der Schüler in Haus (Schule) und Garten, Feld und Wald und an die See geführt, wobei der Wechsel der Jahreszeiten berücksichtigt ist. Sehr bald wird zur Geographie Großbritanniens in allgemeinen Zügen fortgeschritten, welches Gebiet bis zum Schluß der Formenlehre (XVI. Kapitel) sich erstreckt. Die Syntax des Verbs ist an der Hand der wichtigsten Abschnitte der englischen Geschichte gelehrt. Man wolle hierbei freundlichst darauf achten, daß ich solche Stücke bevorzugt habe, welche der Konzentration des ganzen Unterrichts dienen. Meiner Meinung nach ist in den mittleren Klassen die geschichtliche Grundlage solcher dramatischen Stücke zu geben, die auf der Oberstufe eine Rolle spielen, wie Macbeth, die Jungfrau von Orleans, Maria Stuart. Absichtlich ist hier der Stoff reichhaltiger, um Gelegenheit zu ausführlicheren Besprechungen und Arbeiten zu geben.

Die englischen Texte, an denen die Syntax der übrigen Redeteile gelehrt wird, führen nach Amerika (Conquest of Canada; American War of Independence) und nach den englischen Kolonieen.

Die genauere Einführung in das englische Leben und in die Weltstadt London ist dem zweiten Teile der „Sprachlehre“, der im wesentlichen ein Übungsbuch für die oberen Klassen sein soll, vorbehalten.

Die Gedichte sind stets da eingefügt, wo sie ihrem Inhalte nach hin passen.

Den Schluß des ersten Teils bildet ein alphabetisches englisches und deutsches Wörterverzeichnis und ein Register der grammatischen Erscheinungen.

Die Bedeutung der Wörter ist bis zum Schluß der Formenlehre unmittelbar hinter die betreffenden englischen Abschnitte gestellt; von da an nicht mehr, da nunmehr vom Schüler verlangt werden kann, daß er sich in dem Wörterverzeichnis am Schluß zurechtfindet, welches die in den ersten sechzehn Kapiteln vorkommenden Wörter noch einmal enthält.

Zum Schluß mache ich noch besonders darauf aufmerksam, daß vorliegendes Buch **die ganze Grammatik** enthält und auf **drei Jahre** berechnet ist.

Im ersten Jahre sind die Kapitel 1—16 (elementarer Teil), im zweiten die Kapitel 17—23 (Syntax des Verbs) und im dritten die Kapitel 24—30 (Syntax der übrigen Satzteile) durchzunehmen.

Halle a. S., im Januar 1894.

Ernst Regel.

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Lautierkurs.

Zweiter Abschnitt.

Die Redeteile.

A. Elementarer Teil. (Kap. 1—16.)

B. Syntax des Verbs. (Kap. 17—23.)

C. Syntax der übrigen Satzteile. (Kap. 24—30.)

Dritter Abschnitt.

Wörterbuch.

Der erste Teil wurde bereits Ostern 1894 in Gymnasien, Realgymnasien, Realprogymnasien, Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen, Pädagogien, Handels-Lehranstalten, Mittelschulen und höheren Stadtschulen folgender Städte eingeführt:

Annaberg, Arolsen, Augsburg, Biedenkopf, Braunschweig, Bremen, Bützow, Danzig, Delitzsch, Erfurt, Frankfurt a. M., Gera, Gumbinnen, Gummersbach, Hagen i. W., Halle a. S., Hamburg, Hattingen a. Ruhr, Hildesheim, Jena, Ilmenau, Insterburg, Kreuznach, Landeshut, Leichlingen, Lübeck, Meißen, Mühlhausen i. Th., Mülhausen i. E., Nordhausen, Northeim a. H., Nürnberg, Oberkassel b. Bonn, Ostrau b. Filehne, Perleberg, Posen, Prenzlau, Rudolstadt Sachsa a. H., Schwerte, Stettin, Wald, Witten a. Ruhr, Zittau, Zürich.

Von weiteren zahlreichen Neueinführungen, welche Ostern 1895 erfolgen sollen, wurde ich bereits unterrichtet.

Beurteilungen.

Es freut mich ganz besonders, zugleich mit unserer Danksagung die feste Zuversicht aussprechen zu können, daß dieses in Ihrem geschätzten Verlage erschienene vortreffliche Buch bei uns vielleicht schon zu nächsten Ostern zur Einführung gelangen wird. Ich werde, soviel ich vermag, dahin zu wirken suchen. Der Gesenius-Regel bedeutet meines Erachtens einen unverkennbar großen Fortschritt auf dem Gebiete der englischen Grammatik von theoretischem Standpunkte und wird sich zweifellos als eine vorzügliche Unterstützung des Unterrichtes auch praktisch bewähren. Mit dieser Grammatik in der Hand kann man den Anforderungen der neuen Lehrpläne weit leichter und besser gerecht werden als mit dem alten Gesenius und — last not least — wird, wenigstens für unsere Realschulen, der zweite Teil dadurch überflüssig gemacht, so daß wir, statt wie bisher mit zwei Grammatiken, fortan nur mit einer zu arbeiten haben — ein gewiß nicht gering anzuschlagender Vorteil! Ich hoffe, daß der englische Unterricht nach dieser Neubearbeitung des Gesenius von Regel bald **die** Regel auf unseren höheren Schulen werden möge, und die englische Grammatik bald von sämtlichen Kollegen nur noch Regelrecht gelehrt werde.

Zum Schluß bitte ich Sie noch, sobald der zweite Teil, der auch sehr gut zu werden verspricht, fertig ist, mir auch noch die letzten Bogen zukommen lassen zu wollen, damit uns auch der zweite Teil vollständig zur Verfügung steht.

Hannover, den 2. Dezember 1894. Dr. **W. Koken**,
Oberlehrer an der Realschule III.

Zeitschrift für das Realschulwesen (XIX. Jahrgang, 8. Heft): „Da das alte „Lehrbuch der englischen Sprache“ von Gesenius, welches übrigens für jene Lehranstalten, die durch die neuen Lehrpläne nicht betroffen werden, unverändert fortbestehen wird, den Forderungen der neuen Lehrpläne in vielen Punkten nicht ent-

spricht, so hat sich der Verleger entschlossen, es durch Dr. Ernst Regel, der als tüchtiger Kenner des Englischen bekannt ist, einer gründlichen Neubearbeitung unterziehen zu lassen. Dr. Regel hat — als Vertreter einer mäßigen Reform — den Kern des alten Lehrbuches, nämlich die systematische Behandlung der Formenlehre und Syntax, fast unangetastet gelassen, desto mehr aber die Art der Entwickelung und Einübung des grammatischen Lehrstoffes geändert. Die neue Sprachlehre beginnt mit einem kurzen „Lautierkurs" (S. 1—14), in welchem der englische Lautstand nach den neuesten phonetischen Forschungen vorgeführt wird. Hierauf folgt die eigentliche Grammatik in 30 Kapiteln; die ersten 16 Kapitel bringen die gesamte Formenlehre und sind im wesentlichen eine Zusammenziehung der 24 Kapitel des alten „Elementarbuches" von Gesenius, während die übrigen 14 Kapitel der Syntax gewidmet sind und den Stoff des zweiten Teiles des älteren Lehrbuches in bedeutend gekürzter Form darbieten. Man sieht also, daß Dr. Regel den Lehrstoff, der früher in zwei gesonderten Teilen mit zusammen 671 Seiten behandelt wurde, um mehr als ein Drittel verkürzt und so eine Grammatik geschaffen hat, die, selbst bei drei Stunden per Woche, bequem in drei Jahren absolviert werden kann.

In jedem Kapitel geht den grammatischen Regeln ein längeres englisches Lesestück voran, in welchem die Worte oder Wortteile, die in dem betreffenden Kapitel zur Sprache kommen, fett gedruckt sind. Im Anschluß daran folgen die unbekannten englischen Wörter mit den deutschen Bedeutungen. An die grammatischen Regeln schließen sich die „Exercises" an, die regelmäßig 1. aus englischen Fragen über das durchgenommene Lesestück, 2. aus — meist zwei — deutschen Übersetzungsübungen bestehen, die stets einen zusammenhängenden Inhalt haben und sich streng im Gedankenkreise des gelesenen englischen Stückes bewegen. In der Wahl der Lesestücke war Regel glücklich; sie führen den Schüler in Haus, Schule, Garten, Feld und Wald und an die See, wobei sie auch den Wechsel der Jahreszeiten berücksichtigen, und machen ihn mit der Geographie und Geschichte Großbritanniens, Amerikas und der englischen Kolonieen bekannt.

Ein sorgfältig ausgeführtes Wörterbuch (S. 349—401) und ein Register (S. 402—416) beschließen das Buch, dessen Druck und Ausstattung vorzüglich sind und das den Fachgenossen bestens empfohlen werden kann."

Troppau. Dr. J. Ellinger.

Aus den **„Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen".** 40. Heft. Juli 1894:

Die neuen Lehrpläne hatten eine Neubearbeitung des alten Gesenius erfordert. Diese Arbeit war E. Regel übertragen, der bereits durch seine wissenschaftlichen wie pädagogischen Leistungen auf dem Gebiete der neueren Philologie einen wohlbegründeten Ruf erworben hatte. Um das Buch, das in seiner alten Gestalt wohl die größte Verbreitung unter allen englischen Schulbüchern besaß, den Anforderungen der Fortschritte der Lehrmethode der neueren Sprachen gerecht zu machen, war eine gründliche Umgestaltung nötig, so daß nur weniges, besonders Schematisches, unverändert bleiben konnte. Die gründlichste Umarbeitung erforderte die Lautlehre. Ausgehend von dem Grundsatze: Zuerst der Laut, dann die Schrift, war eine Einführung in das englische Lautsystem erforderlich. Mit Hilfe seiner phonetischen Erkenntnisse soll der Lehrer dem Schüler die ihm völlig neuen ungewohnten englischen Laute mundgerecht machen durch praktisches Üben in lautlich korrektem Vor- und Nachsprechen ohne Benutzung von Zeichnungen oder gelehrten Beschreibungen. Das Material wird aus den Wörtern der beiden ersten Kapitel gewonnen, so daß diese Übungen dazu dienen sollen, diese dem Schüler wenigstens lautlich bekannt zu machen. Hierbei scheint mir nur bedenklich, daß in den einzelnen Übungen Wörter vorkommen, die Laute enthalten, welche noch völlig unbekannt sind. So kommt bereits in der ersten Lautierübung für den Laut i das Wort this vor, obwohl der th-Laut erst später eingeübt wird. Es ist aber doch ein alter Grundsatz, daß man zur Einübung eines neuen Elementes nicht nebenbei ein zweites einführen darf, wodurch die Aufmerksamkeit vom ersten abgelenkt wird.

Es empfiehlt sich, vor jenen Leseübungen ein Einüben nach Lauttafeln mit besonders gewählten Normalwörtern vorauszuschicken, um an diesen die Laute allein zu üben, und dann erst durch jene Leseübungen zu zeigen, wie sie sich schriftlich darstellen.

Zur Bezeichnung der dem Deutschen fremden englischen Laute sind besondere Typen gewählt. Hierdurch ist einmal vermieden, in dem Schüler falsche Analogieen zu erwecken, wie auch durch die üblichen diakritischen Zeichen das Auge zu sehr anzustrengen.

Nachdem diese Anfangsschwierigkeiten in etwa 8 Stunden überwunden sind, wird sofort an zusammenhängende Lesestücke gegangen. Aus diesen wird durch Analyse das Regelwerk vom Schüler selbst entwickelt, dessen prägnantester Ausdruck in den nachfolgenden „abgeleiteten Regeln" gegeben wird. So schafft sich der Schüler seine Grammatik selber, die eben nicht weiter geht als das selbst Gelesene. Wo in dem Lesestoff jedoch nicht das zum Schema Notwendige zu finden war, hat Regel dies Fehlende einfach nachgetragen, und dadurch ist die Gefahr vermieden, der Methode zu liebe foreign English einzuführen. Überhaupt ist auf gutes Englisch mit peinlicher Sorgfalt gehalten. Jeder Satz ist erst zwei gebildeten Engländern zur Begutachtung vorgelegt, obwohl Regel selbst als vorzüglicher Kenner des modernen Englisch bekannt ist.

Hieran schließen sich Übungen einmal in Form englischer Fragen über den Inhalt, die ohne Zuhilfenahme des Deutschen englisch beantwortet werden sollen und auch leicht können, anderseits in Form von Übersetzungen deutscher Übungsstücke, die ebenfalls zusammenhängend sich an die englischen Stücke anschließen. Auf diese Weise werden die Schüler durch Nachahmen und Umgestalten wirklich englischer Vorbilder zur freieren Handhabung des gelernten englischen Stoffes angehalten und eine selbständige Beherrschung der fremden Sprache in Sprache und Schrift wenigstens angebahnt.

Was den Inhalt angeht, so sind die Stücke guten englischen readers entnommen. Sie behandeln englisches Leben und Sitten, englische Geschichte und Geographie, und ziehen endlich auch die Kolonieen und Amerika mit herein. So wird den Schülern eine ausreichende allgemeine Kenntnis von Land und Leuten vermittelt.

Am Schlusse findet sich nebst einem Wörterverzeichnis ein sehr ausführliches Register, mit dessen Hilfe sich der Schüler in seiner Grammatik, die ihn bis zum Schluß begleiten soll, heimisch machen kann.

Daß der I. Teil mit Untersekunda abschließt, dürfte ihm vor dem alten Gesenius neue Freunde zuführen. Es wurde vielfach als Mangel empfunden, daß in dieser Abschlußklasse ein neuer Teil angefangen wurde, der nach kurzer Einführung in ein vollständig wissenschaftlich angelegtes Lehrgebäude an einem ganz beliebigen Punkte abbrach, während andere Fundamentalsätze völlig ausfielen. Es ist das Buch deswegen namentlich den Nichtvollanstalten, den Realschulen und höheren Mädchenschulen besonders zu empfehlen.

Wir begrüßen das Werk als einen Fortschritt auf den Bahnen besonnener Reform, das, den Ergebnissen der Wissenschaft Rechnung tragend, sich doch begnügt, erreichbare Forderungen an Schüler und Lehrende zu stellen und dadurch einen festen positiven Besitzstand sichert.

Halle a. S. **E. Wunder.**

Aus den **„Süddeutschen Blättern für höhere Unterrichtsanstalten"**, Nr. 17 vom 1. September 1894:

Vorstehendes Buch, mit kürzerem Titel: „Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Teil I" ist eine den neuen preußischen Lehrplänen angepaßte völlige Neubearbeitung des rühmlichst bekannten, in mehr als 800 Lehranstalten der verschiedensten Art eingeführten „Lehrbuches der englischen Sprache von Dr. F. W. Gesenius", welches, laut Ankündigung des Verlegers, auch fernerhin für alle diejenigen Lehranstalten in der bisherigen Fassung forterscheinen wird, die durch die neuen preußischen Lehrpläne nicht betroffen werden. — Mit den im Vorwort der

Neubearbeitung von Dr. Regel ausgesprochenen Grundsätzen kann ich mich um so freudiger einverstanden erklären, als dieselben mit den von mir selbst über die Methode eines Lehrbuches der neueren Sprachen bei verschiedenen Gelegenheiten (insbesondere in dem Teil II meiner Broschüre „Der französische Unterricht im deutschen Gymnasium", welcher die Methode desselben behandelt) ausgesprochenen Grundsätzen in allem Wesentlichen übereinstimmen. — Daß bei der überall nur fakultativen Geltung des Unterrichtes im Englischen an Gymnasien und der beschränkten Zahl von Lehrstunden, welche dieselben dem Englischen bisher in allen deutschen Bundesstaaten einräumen, an Gymnasien von allen solchen umfangreicheren Lehrbüchern der englischen Sprache nur mit sorgfältiger Auswahl und in völligster Freiheit des Lehrganges Gebrauch gemacht werden kann, darüber habe ich in den „Südwestdeutschen Schulblättern" XI. Jahrg. Nr. 4 u. 5, S. 78—82 des Näheren mich ausgesprochen. Umsomehr Nutzen kann aus einem Lehrbuch, wie das erwähnte alte von Dr. F. W. Gesenius und das neue von Gesenius-Regel, an allen denjenigen Lehranstalten gezogen werden, an denen das Englische obligatorisch und mit einer genügenden Anzahl von Stunden bedacht ist. Ihnen allen können wir beide Lehrbücher, jedes in seiner Art, bestens empfehlen.

Heidelberg. Dr. H. Müller.

Vorwort
zum zweiten Teile der „Englischen Sprachlehre."

Der zweite Teil der englischen Sprachlehre soll ein Lese- und Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Schulen im weitesten Sinne des Wortes sein. Dazu gehört meines Erachtens in erster Linie guter englischer Text, der das Material zu freien Arbeiten bietet, denen sicherlich die Zukunft gehören wird. Alles deutet darauf hin, daß in immer weiteren Kreisen sich die Ansicht Bahn bricht, eine fremde Sprache lernt man am besten durch direkte Nachbildung des fremden Idioms. Die Behörden haben in anerkennenswertester Weise die Forderungen der Reformer in Erwägung gezogen und sind ihnen entgegengekommen; sie werden auch diese Forderung, die zu Pfingsten dieses Jahres in Karlsruhe auf der Neuphilologen-Versammlung kräftig zum Ausdruck kam, erfüllen. In fremden Zungen reden kann man nur, wenn man dem Ausländer direkt auf den Mund sieht, um mit geringer Abänderung Luthers Worte zu gebrauchen. Anderseits ist gar nicht zu leugnen, daß auf der Oberstufe die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache eine gute Übung ist, namentlich wenn sich die Stücke ihrer ganzen Bearbeitung nach eng an englische Vorbilder anschließen. Es wird dann ein homogenes Ganze gewahrt, und die Einübung der Grammatik kann doch zu ihrem vollen Rechte gelangen, wobei Überladung zu vermeiden ist, durch die am sichersten der Stil des fremden Idioms verwischt werden würde.

Die Forderung, mit Land und Leuten bekannt zu machen sucht das vorliegende Buch in der Weise zu erfüllen, daß es ein deut-

liches Bild vom englischen Familien-, Schul- und Universitätsleben giebt, den Gegensatz des englischen Land- und Stadtlebens hervorkehrt und so in naturgemäßer Weise sich zuletzt eingehend mit dem Aussehen und dem Getriebe der Weltstadt London beschäftigt. Es galt nun vor allen Dingen, gute Quellen herbeizuschaffen. Für die Beobachtung des englischen Familienlebens bin ich den Büchern von Robert Laird Collier "English Home Life" und von Richard Grant White "England Without and Within" großen Dank schuldig. Beide Verfasser sind Amerikaner und haben das englische Leben eingehend und liebevoll, zum Teil begeistert, geschildert. Das bekannte Buch des geistvollen Franzosen, der sich Max O'Rell nennt, konnte wegen seiner satirischen Färbung nur ganz sporadisch benutzt werden. Für das englische Schul- und Universitätsleben sind die Bücher des Archidiakonus von Westminster Frederic W. Farrar geradezu klassisch. Daß ich für das Schulleben Auszüge aus "St. Winifred's" und nicht aus "Eric" gewählt habe, wird wohl jeder Kenner billigen. Wer sich überzeugen will, daß durch die englische Nation wirklich ein religiöser Zug hindurchgeht, kann gar nichts Besseres thun, als diese von ächt christlichem Geist getragenen, köstlichen Skizzen ganz zu lesen. Daß ich Escotts "England" an einzelnen Stellen, z. B. bei der Darstellung der Verbrecherwelt Londons, benutzt habe, wird man auch begreiflich finden. Bei der Schilderung Londons wird jeder zu den Skizzen von Dickens und Irving greifen; willkommene Ausbeute bot an manchen Stellen das oben genannte Buch von White. Sehr praktisch für die Sehenswürdigkeiten Londons war der auch seiner Billigkeit wegen zu empfehlende Führer von C. A. Black "London and its environs" (5s.). Bei der Darstellung des Londoner Klublebens ist der Artikel in Langenscheidts Notwörterbuch benutzt.

In die englischen Stücke ist absichtlich nichts Grammatisches hineingetragen, sondern nur das durch den Druck hervorgehoben, was für den betreffenden Abschnitt der Grammatik in dem Stücke charakteristisch ist.

Vielleicht dürfte die kurze Synonymik am Schluß des Buches manchem nicht unangenehm sein. Absichtlich sind nur die synonymischen Unterschiede besprochen, die jederzeit eine Rolle spielen; die Beispiele sind in erster Linie den englischen Texten entnommen. Ein Vokabular gehört meines Erachtens nicht in dieses Buch; der Schüler findet indessen reichliche Übersetzungshilfen in Klammern innerhalb der deutschen Stücke; wenn er die englischen Texte vorher ordentlich durchgegangen hat, so muß er sich idiomatisch ausdrücken können und wird kaum ein Wörterbuch brauchen, das ja aber natürlich jedem Schüler der Oberstufe zur Verfügung stehen muß.

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß dieses Lese- und Übungsbuch an jeder Anstalt benutzt werden kann, auch wenn sie den ersten Teil der Sprachlehre nicht eingeführt hat.

Halle a. S., im Dezember 1894.

Ernst Regel.

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Englisches Familienleben.

Zweiter Abschnitt.

Englisches Schulleben.

Dritter Abschnitt.

Englisches Universitätsleben.

Vierter Abschnitt.

Auf dem Lande und in der Stadt: London.

Neueste Beurteilungen.

Der geehrten Verlagsbuchhandlung sage ich hiermit für gütige Zusendung von Gesenius' Lehrbuch der englischen Sprache 1. und 2. Teil meinen verbindlichsten Dank. Diese Bücher sind mir um so wertvoller, als ich das Elementarbuch und die Grammatik von Dr. F. W. Gesenius für das vollkommenste Lehrmittel halte, welches auf dem Gebiete des englischen Sprachunterrichts bis jetzt erschienen ist.

Der wesentlichste Vorzug des Aussprachesystems in dem Lehrbuch der englischen Sprache von Gesenius gründet sich darauf, daß der Verfasser zur Bezeichnung eines Vokallautes prinzipiell nie einen anderen Buchstaben wählt, als den in der englischen Orthographie üblichen. So wird jeder Anlaß zur Verwirrung in der Aussprache und Schrift von vornherein vermieden; denn der Schüler sieht — abgesehen von einigen notwendigen Ausnahmen — nie ein Lautbild vor Augen, welches er selbst nicht gebrauchen darf, sondern nur Accente, die er dann in seiner eigenen Schrift leicht weglassen kann. Möge die Aussprache in der Schule in jeder Beziehung erörtert werden! — aber daraus folgt noch nicht, daß die gedruckte Grammatik dies thun müsse. Hier dürfen nur Gedächtnisstützen stehen für das, was der Lehrer gesagt hat, und der Schüler muß bald so kundig gemacht werden, daß er an diesen Zeichen sich ohne Hilfe zurechtfindet. Mit feinem Takt bezeichnet daher Gesenius in der Regel nur die betonte Silbe und hütet sich davor, die Selbstthätigkeit des Schülers zu ertöten. Bei Aufstellung der syntaktischen Regeln zeigt der zu früh verstorbene Verfasser ganz denselben Charakter. Er sagt nicht alles, was er denkt, sondern deutet das praktisch Entbehrliche nur an und überläßt seinen Lesern noch etwas zu denken. Hierin mag wohl das merkwürdig Anregende, der eigentümliche Reiz liegen, den dieses Buch auf Lehrer und Schüler ausübt.

Magdeburg, den 10. Dezbr. 1893. Professor **E. Nordmeyer**,
Oberlehrer an der Oberrealschule zu Magdeburg.

Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts: Gesenius, Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil. 15. Auflage.

Die Vorzüge, denen dieses Buch seine weite Verbreitung verdankt, sind auch in dieser neuesten, vom Lektor Dr. Aue besorgten Auflage bestens bewahrt. Neben der rationellen Darstellung und möglichsten Vereinfachung der Aussprachebezeichnung, der praktischen Auswahl und Anordnung, sowie feinen Durcharbeitung der Elementargrammatik ist es besonders das im 3. Abschnitt (S. 103—177) gegebene, in zwei Parallelreihen gebrachte Übungsmaterial, sowie das in Prosastücken und Gedichten bestehende Lesebuch (S. 225—256), dem das Elementarbuch seine Beliebtheit verdankt. Daß die Aussprache in dieser neuen Bearbeitung etwas eingehender bearbeitet worden ist, kann nur Billigung finden, ebenso muß man es billigen, daß Dr. Aue in pietätvoller Rücksicht die bewährten Eigentümlichkeiten des ersten Bearbeiters unangetastet gelassen; doch darf man wohl billigerweise fragen, ob nicht ein Teil der überreich vorhandenen deutschen Übungsbeispiele des dritten Teiles in englischen Sätzen, oder noch besser zusammenhängenden, teils deutschen, teils englischen Stücken bestehen dürfte.

Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts: Gesenius, Lehrbuch der englischen Sprache. 2. Teil. 9. Auflage.

Selten hat wohl ein Neuphilologe seine Studien gemacht, ohne auf diese weit verbreitete, schätzenswerte Grammatik gestoßen zu sein. Obschon sich das Buch lückenlos an den ersten Teil anschließt, ja noch einmal (S. 1—59) das grammatische Pensum des ersten Kursus in übersichtlichem Zusammenhange darbietet, führt es doch den Schüler dahin, daß er nach Durcharbeitung des zweiten Teiles die Grammatik genügend beherrscht, um sich an das Studium einer größeren wissenschaftlichen Sprachlehre wagen zu können. Ist auch keine absolute Vollständigkeit

des grammatischen Systems zu erwarten, so entschädigt die dafür mit jeder neuen Auflage größer gewordene Übersichtlichkeit des Regelschatzes und die Anleitung zum Abstrahieren in grammatischen Problemen. Dazu kommt die sorgfältige und geschickte Auswahl der Belege, wenn nötig, mit Angabe der Aussprache und des Autors, in geeigneten Fällen auch mit Hinweis auf französische oder lateinische Korrespondenzen. Die teils in Einzelsätzen, teils in ganzen Stücken bestehenden deutschen Übersetzungen wollen den Schüler nicht in Verlegenheit setzen, sondern ihn nur zur Reflexion über sein grammatisches Wissen anregen und ihn durch speziellen Hinweis auf die in jedem besonderen Falle in Betracht kommenden grammatischen Schwierigkeiten mit diesen vertraut machen.

Man wolle also gefälligst in Zukunft bei allen Bestellungen und Aufträgen an Buchhändler die beiden Werke:

Gesenius, **Lehrbuch** der englischen Sprache. 1. bezw. 2. Teil,

Gesenius-Regel, **Englische Sprachlehre.** 1. bezw. 2. Teil,

wohl unterscheiden, damit unrichtige Lieferungen vermieden werden.

Gesenius, Dr. F. W., **Englisches Übungsbuch.** Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übersetzungsstücken zur Einübung der Syntax. Zweite Auflage. 1894. Preis ℳ 2,50.

Der gesamte Übungsstoff ist mit wenigen Ausnahmen englischen Quellen entnommen. In den zusammenhängenden Stücken sind englische Texte umgearbeitet und bieten dieselben nach Inhalt und Form möglichst Mannigfaltiges. Anekdoten und historische Erzählungen wechseln ab mit Beschreibungen, Briefen und Dialogen, welche den Schüler mit einer Anzahl der gebräuchlichsten Ausdrücke der Umgangssprache bekannt machen sollen.

— — **Key to the collection of exercices contained in the „Übungsbuch".** Preis ℳ 2,—.

Diese Übersetzung zu dem Übungsbuch ist nur für die Herren Lehrer bezw. Lehrerinnen bestimmt und kann nur auf direkt an die Verlagshandlung gerichtete Bestellung ebenfalls direkt geliefert werden.

— — **Grammaire élémentaire anglaise.** Adapté à l'usage des Français par Dr. Chr. Vogel, Chef d'Institution à Genève. 1886. Preis ℳ 3—.

Warntjen, W., **English Dialogues.** Hilfsbuch zur Einführung in die englische Konversation im Anschluss an die Lesestücke der 1. und 2. Reihe des Elementarbuchs der englischen Sprache von Dr. F. W. Gesenius. 1894. Preis ℳ 0,80.

(Aus dem Vorwort.) Wenn die Schüler ein Hilfsbuch in Händen haben, nach welchem sie die unter Anleitung des Lehrers geführte Konversation in einer bestimmten Form für sich repetieren und zu weiteren Übungen verwenden können, so wird dem Lehrer die Aufgabe, im Unterricht sobald als möglich mit der Konversation zu beginnen, wesentlich erleichtert. Diesem Zwecke soll das vorliegende Büchlein dienen. Die einzelnen Gespräche schließen sich an das betreffende Lesestück im Gesenius an. Da diese Lesestücke aus dem Elementarbuch bei den einzelnen Gesprächen abgedruckt sind, so können die English Dialogues auch neben anderen englischen Lehrbüchern gebraucht werden.

Vogel, Prof. Dr. Chr., **German made easy.** A practical German Grammar for English Students. Preis ℳ 4,20. In Leinenband gebunden ℳ 5,—.

— — **Key to German made easy.** Preis ℳ 1,80.

Dressel, Dr. R., **Bilder aus der englischen Geschichte** zum Übersetzen ins Englische für die oberen Klassen höherer Schulen eingerichtet. 1888. Preis ℳ 2,—.

Obstfelder, Dr. Carl von, **Englisches Vokabularium**, zum Gebrauche an höheren Lehranstalten. 1885. Preis kart. ℳ 0,60.

Fison and **Ziegler, Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse.** Intended as an Introduction to the Study of English Literature. Chronologically arranged with short biographical notices. Second Edition carefully revised and enlarged by Dr. H. Loewe and M. Ziegler. 1886. Preis ℳ 3,—.

Saure, Dr. Heinrich, **Pictures from English History.** Selections from English Historians with Notes and Introductions. For Class-Reading and Private Study. 1894. Preis 2 M. 25 Pf.

Die neuen Lehrpläne verlangen, daß mit dem Erlernen der fremden Sprache die Geschichte des betreffenden Volkes ihre Verwertung finde, diesem Umstande verdankt die vorliegende historische Chrestomathie ihre Entstehung. Die weitaus größte Anzahl der darin enthaltenen Charakterbilder erstreckt sich auf den geschichtlichen Entwickelungsgang des englischen Volkes, soweit derselbe für deutsche Schulen von Wichtigkeit und Interesse ist.

Scott, Sir Walter, **Tales of a Grandfather.** Ausgewählt, accentuiert, mit Anmerkungen und einem vollständigen Wörterbuche von Carl Rudolf Schaub. Fünfzehnte Auflage. Preis gebunden ℳ 1,60.

Halle a. S., Buchdruckerei des Waisenhauses.

Gefl. aufzubewahren.



Verzeichnis

der im

Verlage von Gerhard Kühtmann in Dresden

erscheinenden

Sammlungen

französischer, englischer und italienischer Schriftsteller etc.

für den Schulgebrauch:

Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller.

Bibliothèque française.

English Library.

Biblioteca italiana.

Verschiedene andere Werke.

Zur gefl. Einführung als Schullektüre und Unterrichtsmittel angelegentlichst empfohlen.

Die nachstehenden Werke sind durch **diejenige Buchhandlung** zu beziehen, seitens welcher die **Uebersendung dieses Verzeichnisses** erfolgte.

Herbst 1894.

Die den Titeln in Klammern beigesetzten römischen Ziffern geben an:

bei den **Textausgaben,** *für welche Klasse des* **Realgymnasiums,** *bei den* **übrigen Sammlungen,** *für welche Klasse der* **Realschule** *(I = Prima u. s. w.) jedes Bändchen etwa geeignet erscheint und lassen sich diese Angaben leicht auch auf die Klassen der* **höheren Mädchenschulen** *u. a. übertragen. Es wurde bei der Bezeichnung angenommen, dass erst mit dem 11. Lebensjahre zusammenhängende Lektüre betrieben wird, und demnach für Französisch die Klasse des 11. Lebensjahres mit IV, die des 12. mit IIIB, die des 13. mit IIIA, des 14. mit IIB, des 15. mit IIA, des 16. und 17. mit I bezeichnet; für Englisch dementsprechend mit IIIA, IIB, IIA, I, vorausgesetzt, dass Französisch als erste, Englisch als zweite fremde Sprache erlernt wird.*

A. Neuere Erscheinungen bezw. neue Auflagen der Bibliotheken.

(In 12° Format, dauerhaft gebunden.)

I. Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch,

herausgegeben unter Redaktion von Professor **Oscar Schmager.**

Band:

1. **Voltaire,** Charles XII. Von Dr. Gröbedinkel. (III.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
2. **Girardin,** La joie fait peur. Von Dr. Willenberg. (O. III oder U. II.) Geb. Mk. — 60
3. **Daudet,** Ausgewählte Erzählungen. Von Prof. Dr. Sachs. (II.) Geb. Mk. — 80
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
4. **Shakespeare,** Julius Caesar. Von Dr. Proescholdt. (O. II oder I.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 20
5. **Michaud,** Les croisades de Frédéric-Barberousse et de Richard Cœur-de-Lion. Von Prof. Dr. Hummel. (O. III.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 15
6. **Auswahl englischer Gedichte** von Dr. Regel. (O. III—I.) Geb. Mk. — 90
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
7. **Scott,** Tales of a Grandfather. Von Dr. Schulze. (III.) Geb. Mk. — 90
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
8. **Dickens,** Sketches by „Boz". V. Prof. Dr. Lion. (O. II oder I.) Geb. Mk. — 80
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
9. **Macaulay,** Rankes History of the Popes. V. Dir. Dr. Hemme. (I.) Geb. Mk. — 80
10. **Thomas Day,** Sandford and Merton. Von Oberl. Bertram. (III.) Geb. Mk. — 70
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
11. **Souvestre,** Le chevrier de Lorraine. Von Dr. Erzgraeber. (II.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
12. **Celebrated Men** of England and Scotland. V. Dr. Schulze. (III.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 35
13. **Auswahl aus Byron.** Von Dr. Hengesbach. (II.) Geb. Mk. 1. —
14. **Poésies françaises.** Von Prof. Dr. Sarrazin. (IV—I.) Geb. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
— Kommentar dazu für die Hand des Lehrers: Mk. 1. —
15. **Voltaire,** Guerre de la Succession d'Espagne. Von Direktor Prof. Dr. Strien. (O. II u. U. I.) Geb. Mk. 1. —
16. **Sarcey,** Le Siège de Paris. Von Dr. Hengesbach. (I.) Geb. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 25
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.
17. **Macaulay,** Argyle's and Monmouth's Attempts. Von Prof. Schmager. (O. II oder U. I.) Geb. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30

Band:

18. **Bernard,** Vie d'Oberlin. Von Oberl. Bretschneider. (U. II.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.

19. **Thierry,** Histoire d'Attila. Von Oberl. Dr. Haellingk. (U. II.) Geb. Mk. — 80
— Wörterbuch dazu: Mk. — 35

20. **Creighton,** Social History of England. Von Dr. Klöpper. (I.) Geb. Mk. 1. —
— Anmerkungen dazu für den Lehrer gratis.

21. **Thiers,** Expédition de Bonaparte en Egypte. Mit 5 Karten. Von Oberlehrer Leitritz. (U. II.) Geb. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 30

22. **Wright,** Sketches of English Culture. Von Oberl. Dr. Klöpper (O. I.) Geb. Mk. — 80
— Kommentar dazu für den Lehrer: Mk. — 60

23. **Histoire de trois ouvriers français:** Palissy, Jacquard, Rich. Lenoir. Von Prof. Dr. Wershoven. Geb. Mk. 1. —
— Wörterbuch dazu: Mk. — 40

24/25. **Contes choisis d'auteurs suisses.** Ière et IIème partie. Von Prof. Dr. Sachs. Mit Wörterbuch. (Im Druck.)

26. **Lubbock,** Beauties of Nature. Von Oberl. Opitz. Mit Wörterbuch. (Im Druck.)

II. Bibliothèque française.

(Schulausgaben mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbüchern, in roth Leinwand gebunden.)

Band:

1. **de Saintes,** Thérèse ou l'enfant volé. Von Prof. Dr. Lion. 12. Aufl. (IV u. III B.) Mk. 1. —

3. **Sandeau,** Madeleine. Von Prof. Dr. Lion. 9. Aufl. (III B u. III A.) Mk. 1. —

8. **St. Hilaire,** Courage et bon cœur. Von Prof. Dr. Lion. 7. Aufl. (IV u. III B.) Mk. — 90

11/12. **Porchat,** Trois mois sous la neige. Von Prof. Dr. Lion. 9. Aufl. (III B.) Mk. 1. 30

26/27. 28/29. **Pressensé,** Rosa. Histoire de jeune fille. Von Meta von Metzsch. 5. Aufl. (III A u. II B.) 2 Bde. à Mk. 1. 40

34/37. **Pressensé,** La maison blanche. Von Prof. Dr. Lion. 2. Aufl. (III A u. II B.) Mk. 1. 60

40/41. **Pressensé,** Petite mère. Von Prof. Dr. Lion. 3. Aufl. (III A u. II B.) Mk. 1. 50

44/45. 46/47. **Malot,** Sans famille. Von Prof. Dr. Lion. 3. Aufl. 2 Bde. (III A u. II B bezw. II A.) à Mk. 1. 50

50. **Metzsch,** Fleurs des champs. Nouvelles pour des jeunes filles. 3. Aufl. (III B u. III A.) Mk. 1. 40

51. **Daudet,** Le petit chose. Von Prof. Dr. Lion. 2. Aufl. (II A u. I.) Mk. 1. 20

52. **Perles de la prose française recueillies par Damour.** (I.) Mk. 1. 20

53. ***Feuillet,** Le Roman d'un jeune homme pauvre. Von Dr. Rahn. (I.) Mk. 1. 20

54. ***Halévy,** L'Abbé Constantin. Von Dr. Nehry. (II A.) Mk. 1. 20

55. ***Souvestre,** Un philosophe sous les toits. Von Dr. Moebius. (II A u. I B.) Mk. 1. 20

Band:

56. **Daudet,** Trente ans de Paris. Von Prof. Dr. Lion. (II A u. I.) Mk. — 80
57. ***Verne,** Cinq semaines en ballon. Von Oberl. Opitz. (III A u. II B.) Mk. 1. 20
58. ***Toepffer,** Nouvelles genevoises. Von Dr. Kalepky. (II A.) Mk. 1. —
59. ***Mérimée,** Colomba. Von B. von der Lage. (I.) Mk. 1. 20
60. ***Combe,** Chez nous. Nouvelles jurassiennes. Von Dr. Nehry. (I.) Mk. 1. 20
61. ***Loti,** Pêcheur d'Islande. Von Dr. Rahn. (I.) Mk. 1. 20
62. ***Schultz,** La Neuvaine de Colette. Von Dr. Reimann. (I.) Mk. 1. 20
63. **Halt,** Histoire d'un petit homme. Von Prof. Dr. Lion. (Im Druck.)
64. **Halévy,** L'invasion. Souvenirs et récits. Von Prof. Dr. Lion. (In Vorbereitung.)

Die mit * bezeichneten Bändchen sind herausgegeben unter Redaktion des Herrn Oberlehrer Dr. Rahn.

III. English Library.

15. **Jourdan,** An English Girl in France eighty years ago. 2. Aufl. Von Prof. Dr. Lion. (II B u. II A.) Geb. Mk. 1. —
30. **Grace Wilson,** A Sunday Club in Germany. (II A u. I.) Geb. Mk. 1. 50
31. **Montgomery,** Misunderstood. Von Prof. Dr. Lion. (II A u. I.) Geb. Mk. 1. 20

B. Früher erschienene Bändchen der Bibliotheken.

(In kleinerem Format [16°], kartonniert.)

I. Bibliothèque française.

Bändchen:

2. **Conte,** La vendange. Fleurette. (IV u. III B.) 5. Aufl. Mk. — 60
4. **La morale enseignée par l'exemple.** (IV.) 6. Aufl. Mk. — 60
5. **Les contes de la bonne maman.** (IV.) 7. Aufl. Mk. — 60
6. **Les soirées de famille.** (IV.) 4. Aufl. Mk. — 60
7. **Ulliac-Trémadeure,** Adèle, ou la petite fermière. (IV u. III B.) 6. Aufl. Mk. — 60
9. **Les petites contes de l'oncle Robert.** (IV.) 4. Aufl. Mk. — 60
10. **Parle,** Ismaël, histoire arabe. (IV.) 5. Aufl. Mk. — 60
13/14. **Porchat,** Les colons du rivage. (III B.) 3. Aufl. Mk. — 90
15. **Nouvelles histoires.** (IV u. III B.) 3. Aufl. Mk. — 60
16. **Contes de ma tante Gertrude.** (IV.) 7. Aufl. Mk. — 60
17. **Contes d'un père à ses enfants.** (IV.) 2. Aufl. Mk. — 60
18. **Flesselles,** Adèle et Charles ou les enfant vertueux. (IV.) 2. Aufl. Mk. — 60
19. **Saintes,** Les deux orphelins. (IV u. III B.) 4. Aufl. Mk. — 60
20. **Brun,** Les charmes de l'ermitage. (III B.) 2. Aufl. Mk. — 60
21. **Les cinq nouvelles.** (IV.) 2. Aufl. Mk. — 60
22. **Les veillées du château.** (IV u. III B.) 3. Aufl. Mk. — 60
23. **Les soirées d'hiver.** (IV u. III B.) 4. Aufl. Mk. — 60
24/25. **Abrégé de l'histoire de l'oncle Tom.** (III B.) 6. Aufl. Mk. — 90
30/31. **Pressensé,** Augustin I. } (III A u. II B.) 2. Aufl. Mk. — 90
32/33. **Pressensé,** Augustin II. } (III A u. II B.) 2. Aufl. Mk. — 90

Bändchen:

38/39. **Pressensé,** Deux ans au lycée. (IIIA u. IIB.) Mk. – 90
42/43. **Witt,** Quatre récits et deux légendes. (IIIA u. IIB.) Mk. – 90
48/49. **Chazel,** Histoire d'un forestier. — Delly. Pépita. (IIA.) Mk. – 90

II. English Library.

Bändchen: (In kleinerem [16°] Format, kartonniert.)

1/2. **The ornaments discovered.** (IIIA.) 3. Aufl. Mk. – 90
3. **Hoist,** Ten tales. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
4. **Arthur,** My father's fireside tales. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
5. **Ben Hook,** Four of my uncle's fireside tales. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
6. **Hoist,** Twelve interesting tales. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
7. **Hoist,** Ten of grandmamma's tales. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
8. **Sedgwick,** Two stories. (IIIA.) 2. Aufl. Mk. – 60
9. **Beecher-Stowe,** Uncle Tim and uncle Jaw. (IIB.) 2. Aufl. Mk. – 60
10. **Beecher-Stowe,** Four nice tales for riper youth. (IIB.) 2. Aufl. Mk. – 60
11. **A wreath of tales.** (IIIA). 2. Aufl. Mk. – 60
12. **Sedgwick,** Three experiments of living. (IIIA) 2. Aufl. Mk. – 60
13. **Elinor Fulton,** by an American lady. (IIB.) 2. Aufl. Mk. – 60
14. **Jourdan,** Brother Ben and J. — The extorted promise. (IIB.) Mk. – 60
16/17. **Hope,** The Coleworth ghost. Tom's troubles. (IIB.) Mk. – 90
18/19. **Hope,** My schoolboy friends. (IIB u. IIA.) Mk. – 90
20. **Ewing,** A flat iron for a farthing. (IIB u. IIA.) Mk. – 60
21. **Bruce,** The story of John Heywood. (IIB u. IIA.) Mk. – 60
22/23. **The standard bearer.** — The last fight in the Colisaeum. (IIB u. IIA.) Mk. – 90
24/25. 26. **Scott,** Quentin Durward. I. — 90, II. — 60. (IIA u. I.) Mk. 1. 50
27/28. 29. **Scott,** Ivanhoe. I. — 90, II. — 60. (IIA u. I.) Mk. 1. 50

III. Biblioteca italiana.

Bändchen: (In kleinerem [16°] Format, kartonniert.)

1. **Morandi,** Il trovatello e il suo tesoro. Cherubina. Mk. – 60
2/3. **Morandi ed Corti,** Le avventure di Pinotto ed altri racconti. Mk. – 90
4. **Carmen.** Azzo il pittore. Mk. – 60
5. **Thouar,** La serva amorosa. Cronachetta di uno studio di procuratore. Mk. – 60
6. **Cantù ed Thouar,** I Grassi. Beatrice. Carlo Graziani. Mk. – 60
7. **Cantù,** Donato del Conte. Il carbonajo di Val Brembana. Mk. – 60
8/9. **Azeglio,** Ettore Fieramosca. Mk. – 90
10/11. **Grossi,** Marco Visconti I. Mk. – 90
12/13. **Grossi,** Marco Visconti II. Mk. – 90
14/15. **Azeglio,** Niccolò de' Lapi I. Mk. – 90
16/17. **Azeglio,** Niccolò de' Lapi II. Mk. – 90
18. **Pellico,** Francesca da Rimini. Mk. – 60
19/20. **Manzoni,** I promessi sposi I. Mk. – 90
21/22. **Manzoni,** I promessi sposi II. Mk. – 90

Bibliothèque française, English Library, Biblioteca italiana.

Besonders geeignet:

I. **Für Anfänger:** Thérèse ou l'enfant volé. — La vendange. — Contes de ma tante Gertrude. — Morale enseignée par l'exemple. — Ten of grandmamma's tales. — My father's fireside tales. — Twelve interesting tales.

II. **Für Mittelklassen in Knabenschulen:** Trois mois sous la neige. — Augustin. — L'histoire de l'oncle Tom. — Cinq semaines en ballon. — Abbé Constantin. — Nouvelles genevoises. — Philosophe sous les toits. — Sans famille. — Courage et bon cœur. — Carmen, Azzo il pittore. — La serva amorosa. Cronachetta di uno studio di procuratore.

III. **Für Oberklassen in Knabenschulen:** Deux ans au lycée. — Histoire d'un forestier. — Le petit chose. — Roman d'un jeune homme pauvre. — Colomba. — Pêcheur d'Islande. — My schoolboy friends. — The Coleworth ghost. Tom's troubles.

IV. **Für Klasse II der Mädchenschulen:** Madeleine. — Rosa. — Petite mère. — La maison blanche. — Cinq semaines en ballon. — Chez nous. — Abbé Constantin. — Nouvelles genevoises. — Sans famille. — Philosophe sous les toits.

V. **Für Klasse I der Mädchenschulen:** Fleurs des champs. — Perles de la prose française. — Le petit chose. — Roman d'un jeune homme pauvre. — Colomba. — Pêcheur d'Islande. — An English girl in France. — The ornaments discovered. — Sunday-Club in Germany. — Misunderstood.

VI. **Geschichtliche Stoffe:** The story of John Heywood. — The Standard bearer. Last fight in the Colisaeum. — Quentin Durward. — Ivanhoe. — I Grassi. Beatrice. Carlo Graziani. — Donato del Conte. Il carbonajo di Val Brembana. — Ettore Fieramosca. — Marco Visconti. — Niccolò de' Lapi. — Francesca da Rimini. — I promessi sposi (für Oberklassen in Knaben- und Mädchenschulen).

VII. **Novellistische Stoffe:** Sans famille. — Histoire d'un forestier. — Le petit chose. — Fleurs des champs. — Abbé Constantin. — Nouvelles genevoises. — Roman d'un jeune homme pauvre. — Colomba. — Pêcheur d'Islande. — Chez nous. — La neuvaine de Colette.

(Bei den **Schmagerschen Textausgaben** [siehe diese!] wurde die geeignete Klasse unmittelbar hinter jedem Titel vermerkt.)

C. Anerkannt gute englische und französische Handelskorrespondenzen.

Brée, P., Traité de correspondance commerciale. Neunte völlig neubearbeitete Auflage. 1884. Neu durchgesehen und ergänzt von F. H. Schneitler. Geb. Mk. 3. —

Vorschule hierzu:

Schneitler, F. H., Lehrgang der französischen Sprache für Kaufleute und Vorschule zur französischen Handelskorrespondenz (speziell zu Brée, Correspondance commerciale. 9. Aufl.). 12 Bogen gr. 8⁰. 2. Aufl. 1891. Geb. Mk. 1. 20

Feller, F. E., New Mercantile Correspondence. Fünfte gänzlich umgearbeitete Auflage. Bearbeitet von F. H. Schneitler. 1886. Geb. Mk. 4. —

Vorschule hierzu:

Druck von H. Grünberg. Dresden.

KARL QUIEHL,

Französische

Aussprache und Sprachfertigkeit.

Phonetik sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte.

Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt.

Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage.

Marburg. 1893. VIII. 154 Seiten gr. 8. Preis 2,70 M.

„Das ist ein Buch, wie es not thut: keine blofsen theoretischen Erörterungen, durch welche schliefslich doch nur die überzeugt werden, welche schon desselben Glaubens sind, während von Seiten der Gegner einfach Behauptung gegen Behauptung gestellt wird; nein, die Schrift erbringt den praktischen Beweis für die Richtigkeit der Reformtheorie. Auf Grund von Unterrichtsversuchen kommt Quiehl zu dem Resultat, dafs für eine gesunde Aussprache, die ja von vornherein das Wesentliche im neusprachlichen Unterrichte ist, nur „durch einen planmäfsigen lautlichen, auf der Phonetik aufgebauten Unterricht eine feste Grundlage geschaffen werden kann", und dafs ferner dem Schüler, der zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche der lebenden fremden Sprache angeleitet werden soll, möglichst viel wirklicher Sprachstoff unter Zuhilfenahme der Anschauung und des Nachahmungstriebes geboten werden mufs. . . . .

. . . . Es ist nun ganz unthunlich, ein einzelnes Kapitel oder einen einzelnen Punkt aus dem Buche herauszugreifen, da alle von gleicher Wichtigkeit und Bedeutung sind. Die Schrift bietet eben eine solche Fülle des Belehrenden und Beherzigenswerten, auch für den, der selbst auf dem Standpunkte des Verfassers steht und nach derselben Methode unterrichtet, dafs das Studium derselben, nicht blofs oberflächliche Lektüre, für jeden Fachmann ohne Ausnahme eine unerläfsliche Forderung ist; ganz besonders sei sie auch den Seminar- und Probekandidaten empfohlen."

(Oberl. A. Gundlach in der Franco-Gallia XI, 3.)

In den „Jahresberichten über das höhere Schulwesen" urteilt Prof. Löschhorn:

„Besondere Aufmerksamkeit verdient K. Quiehls Französische Aussprache und Sprachfertigkeit." . . . .

. . . . „Besonders hier (in den Abschnitten über die Aussprache im Satze) ist ein ungemein reichhaltiges Material niedergelegt, und es begegnet eine Fülle von Belehrungen, die den Leser zum lebhaften Danke gegen den Verfasser verpflichten. Allgemein methodischen Inhalt haben die Ausführungen über den Anfangsunterricht, Übungen im Sprechen und Schreiben, Vorbildung des Lehrers und Methode. **Wir stehen nicht an, Quiehls Arbeit als ein Fundamentalwerk des Studiums der neufranzösischen Sprache** zu bezeichnen."

(Jahresberichte 1893, VIII u. IX, S. 28.)

Prof. Kühn in Wiesbaden sagt:

. . . . „Die einfachen, klaren und streng sachlichen Ausführungen Quiehls werden den von ihm empfohlenen Weg als den besten, ja als den einzig möglichen erscheinen lassen, der zum Ziele, nämlich einer sauberen und korrekten Aussprache des Französischen in unseren Schulen, führt."

„Wenn auch der Verfasser in der Vorrede sagt, dafs er nicht ein wissenschaftliches Lehrbuch der Phonetik ersetzen will, so bietet seine Schrift doch thatsächlich alles, was der im praktischen Unterricht stehende Schulmann an Theorie über die französischen Laute an sich und im Satzzusammenhang braucht; sie ist daher besonders für alle diejenigen Kollegen wertvoll, welche sich möglichst kurz auf einem Gebiet orientieren wollen, das im neusprachlichen Unterricht seit einem Jahrzehnt grofse Bedeutung gewonnen hat. Aufser der Theorie bietet die Schrift eine vorzügliche Anleitung zur Praxis: das Verfahren beim ersten Unterricht, die Benutzung der Lauttafeln, die Lautübungen werden auf Grund der eigenen Erfahrung des Verfassers beschrieben, und seine Ausführungen werden jedem Lehrer im schwierigen Anfangsunterricht die willkommene Führung bieten. Von besonderem Interesse und Wert ist der in der 2. Auflage bedeutend erweiterte Abschnitt „die Aussprache im Satze", in welchem ich „Nachdruck und Tonhöhe", „Lautangleichung", „die Bindung", sowie „Volksaussprache und Schulaussprache" als besonders wichtig und der Beachtung wert hervorhebe."

. . . . „Quiehls Schrift ist besonders in der erweiterten Form der 2. Auflage **eine der gediegensten Reformschriften, welche erschienen sind**; ohne vieles Polemisieren behandelt sie, mit fortwährender Berücksichtigung des Unterrichtsbedürfnisses, die beiden Zweige Aussprache und Sprechen, und bietet für jeden Lehrer des Französischen reiche Belehrung; sie kann daher nur aufs Wärmste empfohlen werden." . . . .

(Die Neueren Sprachen I, 5.)

Prof. Wendelin Förster von der Universität Bonn schreibt:

. . . . „Es ist eine oft ganz bis ins Einzelne gehende Anleitung eines ausgezeichneten Schulmannes, der hier die Frucht jahrelanger eigener Erfahrung mitteilt und, wie die Ausführung zeigt, den Gegenstand völlig beherrscht. Dieser (der erste) Teil mufs aufser den neusprachlichen Lehrern an den höheren Schulen ganz besonders auch den Studierenden warm empfohlen werden." . . . .

. . . . „Der zweite Teil ist eine pädagogisch-methodische Anleitung zum Anfangsunterricht nach der sogenannten Reformmethode, berührt sich also naturgemäfs in den meisten Punkten mit M. Walters grundlegendem „Französischen Klassenunterricht" (1888), wobei beide vortreffliche Schulmänner in der Hauptsache überall übereinstimmen. Dafs es sich hier um kein Experimentieren ins Blaue handelt, lehren die Erfolge, die von einer Reihe der verschiedensten Schulen mit dieser Methode bereits erzielt worden sind. Referent hatte

Gelegenheit, sich durch eingehende Untersuchungen (Abfragen der Schüler, Durchsicht der Hefte) selbst davon überzeugen zu können, dafs das vom Verfasser hingestellte Ziel der Sprachfertigkeit ebenso wie des festen grammatischen Wissens durchaus erreichbar ist, vorausgesetzt natürlich, dafs der Lehrer die dazu nötigen Eigenschaften selbst besitzt."

(Literarisches Centralblatt 1893, Nr. 35.)

Dr. Wasserzieher in Flensburg schreibt:

„Das treffliche kleine Büchlein, **das ein Vademecum für jeden Französisch Lehrenden zu werden verdient**, liegt in zweiter, vermehrter Auflage und unter verändertem Titel vor. Obgleich Quiehls Ansichten bekannt und zum grofsen Teil auch anerkannt sind, mögen doch einige Hauptpunkte hier noch einmal zusammengefafst werden." . . . . Das Buch ist überzeugend geschrieben, und auch der Stil — worauf in Deutschland nicht genügend bei Rezensionen geachtet wird — verdient wegen seiner Klarheit alles Lob."

(Neuphilolog. Centralblatt VII, 12.)

Direktor Walter in Frankfurt a./M.:

„. . . . So dürfte es auch für die Leser dieser Zeitschrift von Interesse sein, wenn ich sie auf ein Buch aufmerksam mache, das schon bei seinem ersten Erscheinen die reiche Anerkennung der Fachkreise gefunden hat, und das nunmehr in seiner erweiterten und wesentlich abgeänderten Gestalt in 2. Auflage erschienen ist und nicht nur Lehrern und Studierenden, sondern allen Freunden des französischen Sprachstudiums eine Quelle der reichsten Belehrung und Aufklärung bietet."

. . . . „Wer sich mit den Forschungen der Phonetik noch nicht befafst hat, wird erstaunt sein, aus diesen klaren Ausführungen zu entnehmen, wie viele charakteristische Eigentümlichkeiten der fremden Lautsprache ihm bisher verborgen geblieben sind, und wie viele der üblichen Ausspracheregeln im Lichte der Lautforschung eine ganz andere Form annehmen."

(Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen V, 5.)

Direktor Dr. Lohmann in Hannover:

. . . . „Referenten ist es eine angenehme Pflicht, hier offen zu erklären, dafs er schon dem Studium der ersten Schrift viel Anregung verdankt, dafs er daher auch die zweite, um einige schätzenswerte Abschnitte und auch sonst erweiterte Auflage jedem Fachgenossen, dem es Ernst ist, sich methodisch weiter zu bilden, aufs angelegentlichste empfehlen kann. Ich glaube, dafs selbst die, die grundsätzlich anders stehen als Quiehl, nicht leugnen werden, ein Werk vor sich zu haben, das nicht nur von ernsten Studien der Sprache und der Phonetik Zeugnis ablegt, sondern auch von reichen Erfahrungen und sorgfältig angestellten Beobachtungen auf dem Gebiete des französischen Unterrichts, besonders des der ersten grundlegenden Jahre." . . . .

. . . . „Dem Buche Quiehls wünsche ich die gröfste Verbreitung unter der gesamten deutschen Lehrerschaft; ich bin überzeugt, es zeigt den richtigen Weg, um zu schöneren Resultaten im Unterricht der neueren Sprachen zu gelangen, als sie bisher erreicht werden konnten."

(Die Mädchenschule 1894.)

Franke in Köln:

. . . . „Schon diese summarische Aufzählung beweist, dafs alle wichtigen Fragen des französischen Anfangsunterrichts vom Verfasser beleuchtet und erörtert werden. Tiefe Kenntnis, Liebe zur Schule und sachliche Beweisführung sind unbestrittene Vorzüge Quiehls. Gegnerische Ansichten werden nicht gehässig herabgesetzt, sondern möglichst unparteiisch auf ihren Wert geprüft. Die eigenen Behauptungen werden mit Ruhe und in logischer Entwickelung

vorgetragen und durch selbstgemachte und fremde Erfahrungen gestützt und erläutert.“ . . . .

„Wir empfehlen Quiehls Buch aufs angelegentlichste nicht zur Lektüre, sondern zu eingehendem Studium, da die Ausführungen des Verfassers vielfach neue Gesichtspunkte für den Unterricht eröffnen, manche schätzenswerte Beiträge zum praktischen Lehrbetriebe bringen und auch bei grundsätzlich anderem Standpunkte des Lesers nirgends der Anregung entbehren.“

(Gymnasium XII, 1.)

Die „Tägliche Rundschau“ vom 19. Januar 1894 schreibt:

. . . . „Auch für den Selbstunterricht sind diese Unterweisungen von grofsem Werte und hervorragendem Interesse“ . . . . „Das Quiehlsche Buch sei nicht nur Studierenden und Lehrern, sondern allen, welche sich für Sprachstudien interessieren, aufs angelegentlichste empfohlen, da es eine Fülle der wertvollsten Belehrungen in klarer, durchsichtiger Form und gewandter Darstellung bietet und ganz besonders dazu angethan ist, die Verwertung der neuen Methode im Sprachunterricht zu veranschaulichen und deren Vorzüge beim Klassen- und Einzelunterricht klarzustellen.“

Aage Moerch in Herlufsholm in Dänemark sagt im Maître Phonétique:

„L'auteur appelle son ouvrage un remaniement de sa petite brochure parue en 1889. Mais en vérité, c'est un nouveau livre, tant la refonte est complète, et tel qu'il parait maintenant, c'est un traité de pédagogie de la plus haute valeur, qui rendra à tous ceux qui enseignent le français, et non seulement aux professeurs allemands, des services importants. L'auteur ne prétend point apporter de nouvelles découvertes au domaine de la science phonétique, il ne fait que résumer les résultats déjà acquis; mais avec quel discernement, quel sentiment juste de ce qui est important, quelle netteté de style! Qu'il me soit permis d'appeler particulièrement l'attention de mes collègues sur les chapitres qui traitent „des syllabes en-ə“ (p. 61—64), et de „la liaison“ (p. 69—83). Je n'ai vu nulle part mieux traiter ces questions importantes.

Mais, comme je l'ai déjà dit, c'est l'intérêt pédagogique qui l'emporte. Q. nous donne ici ses expériences personnelles, résultant de plusieurs années de travail avec la nouvelle méthode. Ce ne sont pas des doctrines en l'air; Q. nous conduit dans la classe même, fait des questions aux élèves, explique et se fait expliquer les tableaux suspendus au mur, bref, nous assistons à son travail de tous les jours, dont nous suivons toutes les étapes avec un intérêt croissant. On sent dans chaque ligne le professeur pratique. Particulièrement intéressant est le petit recueil de devoirs écrits par ses élèves que l'auteur donne vers la fin du volume, qui constitue comme la quintessence des résultats de ses efforts, et fournit aux plus incrédules la preuve de l'efficacité de sa méthode. Quel professeur ne se féliciterait pas de pouvoir montrer des travaux pareils de ses élèves?

Ce qui mérite une mention spéciale, c'est la manière dont l'auteur s'y prend pour enseigner la grammaire. Par des questions habilement posées, il pousse les élèves à former eux-mêmes les phrases, d'où ressortent tout naturellement les règles qu'il veut inculquer.“ . . . .

„En somme, je ne peux que recommander chaudement la lecture du livre à tous les professeurs de français, aux Anglais et aux Scandinaves non moins qu'aux Allemands. Il forme un digne pendant — pour l'enseignement du français — du livre de M. Klinghardt: „Drei weitere Jahre Erfahrungen“ (qui s'occupe surtout d'anglais), et ce n'est pas là le moindre éloge qu'on puisse en faire.“

(Maître Phonétique IX, 2.)

Findlay, J. J., Preparations for instruction in English on a direct method. 8. 1893. VIII, 37 S. M. —,75.

„Der Verf., früher Realschuldirektor zu Sheffield, tritt mit grofser Wärme für den natürlichen Weg der Spracherlernung ein, weil dieser ihm nach seiner eigenen Erfahrung als der einfachste, kürzeste und sicherste erscheint. Die Muttersprache soll in dem englischen Unterrichte von Anfang an möglichst vermieden und nur in den ersten Stunden für die notwendigsten Erklärungen verwandt werden. Übersetzungen, sowohl aus dem Englischen ins Deutsche als auch umgekehrt, sind daher völlig ausgeschlossen; dafür soll die Anschauung und besonders die Anwendung laut- und stammgleicher Wörter die Aneignung der Sprache erleichtern und fördern. Die notwendigen Bücher müssen ganz in der fremden Sprache geschrieben sein und dürfen keine deutschen Anmerkungen enthalten. Vortrefflich sind die Ausführungen des Verfassers über die Anforderungen, welche an ein gutes englisches Lesebuch zu stellen sind. Das klar und übersichtlich geschriebene Büchlein enthält recht beachtenswerte Winke für den englischen Unterricht."

Anglia.

Hardy. Le theatre d'Alexandre Hardy. Erster Neudruck der Dramen von Pierre Corneille's unmittelbarem Vorläufer nach den Exemplaren der Dresdener, Münchener und der Wolfenbütteler Bibliothek von E. Stengel. 5 Bde. 8. 1883—1884. M. 23.—.

Klinghardt, H., Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den unterricht mit einer englischen anfängerklasse im schuljahre 1887/88. Zugleich eine anleitung für jüngere fachgenossen. gr. 8. 1888. IV, 83 S. M. 1.60.

„Es ist für Lehrende von gröfstem Interesse, neben den theoretischen Erörterungen über den Wert und die Natur der sich immer noch bekämpfenden Lehrmethoden eine Stimme aus der Praxis zu hören. Der Wert einer solchen Darlegung beruht darin, dafs wir den Lehrer Schritt für Schritt, Stunde für Stunde verfolgen und uns somit ganz genau vergegenwärtigen können, wie sich der Unterricht gestaltet, welche Erfolge wir uns von demselben versprechen dürfen und welche Hindernisse wir erwarten müssen. Der Einblick in die Thätigkeit des Herrn Verfassers, der mit ebenso grofser Gewissenhaftigkeit gearbeitet, als berichtet zu haben scheint, ist von aufserordentlichem Werte."

Zeitschr. f. weibl. Bildung. XVII, 21.

Klinghardt, H., Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersekunda). gr. 8. 1892. X, 162 S. M. 2.50.

„Es sind nicht graue Theorieen, die uns hier vorgeführt werden, alles ist aus der lebendigen Schulpraxis erwachsen, zahlreiche Lehrproben zeigen uns, wie der Herr Verfasser in freudigem Lehrverkehr mit der lauschenden Jugend seinen Grundsätzen Gestalt und Leben giebt. Die von Klinghardt durch seine eigenartige Lehrweise erzielten glänzenden Prüfungsergebnisse wurden von der vorgesetzten Behörde gewürdigt, und die Anwendung der imitativen Methode an seiner damaligen Anstalt wurde infolgedessen zu einer dauernden Einrichtung gemacht. Was dem Buche eine besondere Wirkung sichert, das ist die ungewöhnliche Einfachheit der Principien, auf welche der

Unterricht gestellt ist, das ist die Natürlichkeit und innere Notwendigkeit des Lehrvorganges, den uns der Herr Verfasser in anschaulicher Weise schildert."

Engl. Studien. XVIII, 1.

Kühn, K., Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. II. Mittel- und Oberstufe. gr. 8. 1889. IV, 55 S. M. 1.—.

Die Schrift bildet eine sachkundige Fortsetzung der vorzüglichen Arbeit M. Walters: Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Sie wird gleichfalls den Reformideen praktische Gestalt verleihen, weicht jedoch in einem Punkte wesentlich vom ersten Teile ab: Das Übersetzen in das Französische ist in mäfsigem Umfange beibehalten. In der Schrift werden folgende Kapitel behandelt: Zahl der Lehrstunden. Lehrbücher. Lehrziel. Verteilung des Lehrstoffes (Grammatik, Lektüre). Behandlung des Lehrstoffes.

Deutsche, Englische und Französische Lauttafel. System Vietor. 70 : 87 cm. Dreifarbiger Druck. Jede Tafel mit deutschem, englischem und französischem Text: Erklärungen und Beispiele. à M. 1.50. Aufgezogen auf Leinen mit Stäben à M. 2.50.

„Diese sehr hübsch ausgeführten Tafeln stellen die Konsonanten und Vokale jeder der drei Sprachen in übersichtlicher Weise, nach den Artikulationsstellen und Bildungsarten geordnet, zusammen, wobei alle die Deutlichkeit gefährdenden Nebenzeichen glücklich vermieden sind. Die Lautschrift ist mit geringen Modifikationen, die der Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes, deckt sich also fürs Englische ziemlich genau mit der im „New English Dictionary" angewendeten Transscription, während sie für das Französische im wesentlichen mit Passy's System übereinstimmt. Jeder Tafel ist ein dreisprachiger Text beigegeben, der auch dem phonetisch wenig Geschulten eine rasche Orientierung ermöglicht."

Paedagogium, 16. Jahrg., H. 1.

Milet, Maistre Jacques, L'istoire de la destruction de Troye la Grant translatee de latin en francoys mise par parsonnages et composee par J. M. l'an mil quatrecens cinquante le deuxiesme iour du moys de Septembre et imprimee a Paris par Jehan Bonhomme libraire de l'universite de Paris le XII de May mil quatre cens quatre vingts et quatre. Autographische Vervielfältigung des der königl. Bibliothek zu Dresden gehörigen Exemplars veranstaltet von E. Stengel. 4. 1883. VIII, 434 S. Kartonniert M. 15.—.

Ries, John, Was ist Syntax. Ein kritischer Versuch. gr. 8. 1894. IX, 163 S. M. 3.—.

Der Verfasser wendet sich in dem vorstehenden Werke nicht allein an seine engeren Fachgenossen, die Germanisten, sondern an das grofse Publikum aller Philologen und Sprachforscher überhaupt. Seine Schrift klärt wichtige und vielumstrittene Punkte der Systematik und Methodik auf und führt eine verwickelte Frage, der sich gerade jetzt von mehreren Seiten erneutes Interesse zugewendet hat, der Lösung entgegen. Sie verdient die Aufmerksamkeit aller, die an grammatischer Forschung Anteil nehmen, und nimmt auch wiederholt Rücksicht auf die abweichende Behandlung syntaktischer Fragen im Unterricht.

Roden, A. von, Inwiefern muss der Sprachunterricht umkehren? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts. 8. 1890. IV, 89 S. M. 1.60.

Stiehler, Ernst O., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung in das Studium unserer Reformschriften. Mit einem ausführlichen Quellenverzeichnisse. gr. 8. 1891. VI, 58 S. M. 1.20.

Stiehler, Ernst O., Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. 8. 1891. 72 S. M. 1.40.

„Zwei treffliche, von gründlicher Sachkenntnis und feinem pädagogischen Takt zeugende Schriften, deren Lektüre wir jedem Lehrer des Französischen und Englischen aufs wärmste empfehlen."
Paedagogium XIV, 1.

Vietor, Wilhelm, Die Aussprache des Englischen nach den deutsch-englischen Grammatiken vor 1750. gr. 8. 1886. IV, 16 S. M. —.50.

Vietor, Wilhelm, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Die preussische Prüfungsordnung vom 5. Februar 1887 ist zu Grunde gelegt. gr. 8. 1888. VI, 69 S. M. 1.80.

„Jedem, der auf die Hochschule kommt und einen kurzen Leitfaden für das Wissenswürdigste der englischen Philologie haben will, sei das Werkchen angelegentlich empfohlen. Ein junger Student wird vielfach Belehrung daraus entnehmen und auch später es als Richtschnur noch gern bei der Hand behalten."
Literar. Centralblatt.

Vietor, Wilhelm, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Ein Vortrag. 8. 1893. 26 S. M. —.50.

„Der bekannte Vorkämpfer für eine einheitliche Aussprache des Deutschen bietet in diesem anspruchslosen Vortrage einen kurzen, zweckentsprechenden Überblick über die Hauptfragen der Phonetik in der Weise, dafs er zuerst die Frage behandelt: Welche Aussprache soll in den Schulen gelehrt werden? Wer sich über die Forderungen der Phonetiker bezüglich der Aussprache des Deutschen in bequemer Weise unterrichten will, wird diesen Vortrag mit Vergnügen und Nutzen lesen."
Literar. Centralblatt.

In Vorbereitung:

Walter, Max, Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. **2. vermehrte und verbesserte Auflage.**

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.


Digitized by Google

